

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KELVY KADGE OLIVEIRA NOGUEIRA

**O ESTUDANTE NEGRO NO ENSINO MÉDIO EM CURITIBA E REGIÃO
METROPOLITANA: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS**

Curitiba
2015

KELVY KADGE OLIVEIRA NOGUEIRA

**O ESTUDANTE NEGRO NO ENSINO MÉDIO EM CURITIBA E REGIÃO
METROPOLITANA: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS**

Dissertação apresentada ao Setor de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

Curitiba
2015

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Nogueira, Kelvy Kadge Oliveira

O estudante negro no ensino médio em Curitiba e região metropolitana: Um olhar sobre as relações raciais / Kelvy Kadge Oliveira Nogueira - Curitiba, 2015. 169 f.

Orientadora: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Curitiba (PR). 2. Educação – Relações raciais. 3. Ensino médio – Curitiba (PR). 4. Negros – Educação – Curitiba (PR). I Título.

CDD 371.829

PARECER



Defesa de Dissertação de Kely Kadge Oliveira Nogueira para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Prof. Dr. José Eustáquio de Brito, Prof.^a Dr.^a Andréa Barbosa Gouveia, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "O ESTUDANTE NEGRO NO ENSINO MÉDIO EM CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva		
Prof. Dr. José Eustáquio de Brito		
Prof. ^a Dr. ^a Andréa Barbosa Gouveia		

Curitiba, 28 de setembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

A Deus meu Pai, Senhor e Criador de todas as coisas, pelo sustento, amor e capacitação ao longo dessa caminhada. A Ele minha imensa gratidão e louvor.

À mamãe, Eliene Oliveira, que cuidou de mim, que compreendeu meu momento de intensa dedicação a essa pesquisa e ao fato de muitas vezes não poder dar-lhe a atenção merecida, além de ter participação ativa nesta dissertação ajudando-me na digitação do texto.

A papai, Antonio Nogueira, e a minha irmã, Hyngridy Nogueira, que mesmo em outra região do país vibraram com minha aprovação na seleção do Mestrado e ao longo do curso manifestaram palavras de incentivo e apoio.

Aos meus tios Carmelito e Noeme, segundos pais, que me receberam em sua casa aqui no Paraná, há tantos anos atrás, e que contribuíram para que eu pudesse me estabelecer nesse estado, sendo canais de bênçãos na minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, que acreditou em mim; teve paciência para ler meus longos e-mails de dúvidas no decorrer dos estudos e respeitou o meu tempo de escrita; indicou caminhos para o melhor andamento desta pesquisa – dentre eles a mediação na visita ao Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser) – ensinou em suas aulas sobre as relações étnico-raciais orientando-me com sabedoria.

Ao Laeser que favoreceu um aprendizado fundamental para o bom andamento desta pesquisa. Ao Prof. Dr. Marcelo Jorge de Paula Paixão, coordenador desse laboratório, que me recebeu e disponibilizou parte de seu tempo para nossa conversa sobre as intenções da minha de pesquisa e pelas sugestões e orientações naquele momento que produziram bons frutos para essa pesquisa; também à doutoranda Irene Rossetto Giaccherino e à mestra Elisa Monçores, pesquisadoras da equipe, que não mediram esforços para uma calorosa recepção e intenso trabalho naqueles dias no laboratório.

À Irene Rossetto Giaccherino, que além das orientações naqueles dias no Laeser, também dedicou outros momentos por Skype e/ou e-mail, dando-me orientações sobre o tratamento e análises dos dados da PNAD. Sua ajuda foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Muito obrigada! Também

agradeço à Elisa Monçores pela sua paciência ao explicar-me como trabalhar com o SPSS, pela receptividade e alegria com que me recebeu.

Ao Prof. Dr. José Eustáquio de Brito, por participar das bancas de qualificação e de defesa, por destacar a importância de observar os jovens e o Ensino Médio com um olhar mais atento, tendo em vista o contexto atual.

À Prof. Dra. Andréa Barbosa Gouveia, com quem fiz a disciplina “Introdução à Pesquisa Quantitativa”, nesse Programa de Pós-Graduação em Educação, aproximando-me do software SPSS para o tratamento de dados quantitativos. Agradeço também por aceitar fazer parte das bancas e por todas as contribuições no processo de qualificação.

Aos demais professores da linha de pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que com suas aulas ajudaram significativamente no meu processo de formação como pesquisadora.

Aos colegas do Mestrado em Educação, por compartilharmos experiências e saberes ao longo das aulas, e ao colega Robson Sipraki, que com sua formação na área da estatística deu dicas importantes no início da pesquisa.

Às amigas e colegas de trabalho Ligia Maria Rossetto e Rosangela Seger, pelo apoio durante esses anos e pelos momentos que compartilhei ideias da pesquisa. À professora Dr^a Laura Ceretta Moreira pelo incentivo e compreensão no trabalho quando se fez necessário. Às demais colegas da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR que sempre tinham uma palavra de ânimo e encorajamento.

À Janete Azevedo, que dedicou seu tempo de maneira desprendida para me ajudar no período do processo seletivo do Mestrado na elaboração do anteprojeto de pesquisa e por compartilhar da alegria da minha aprovação naquele momento.

À Débora Araujo pelas nossas conversas de desabafo sobre as dificuldades no processo de formação acadêmica, sobre a educação das relações étnico-raciais e por seu excelente trabalho de revisão de português desta pesquisa. Agradeço também à Judit Gomes, Tânia Pacífico, Sílvia Lima e outras mulheres negras que sempre me incentivaram com palavras amigas.

À Tais Viscardi que também participou do processo de revisão de português deste texto.

Às irmãs em Cristo, Juciane Oliveira, Marcia Starzek, Cleide Freire, Cleoni Muniz, Cleusa Almeida e outras irmãs e aos outros irmãos que intercederam por

mim ao longo dessa trajetória, e que no final desse processo intensificaram suas orações em meu favor.

Às primas Andrea, Lurdes, Adriana e Rosana que me receberam em sua casa no Rio de Janeiro durante os dias em que estive naquela cidade fazendo a visita técnica ao Laeser.

À querida tia Rose, à prima Fabi e aos demais familiares, aos amigos e as amigas de perto e de longe que não foram citados nominalmente, não significando, entretanto, que foram menos importantes. Obrigada por também fazerem parte desse período da minha vida!

A todos que compartilharam comigo essa caminhada, que me incentivaram, intercederam por mim, que contribuíram significativamente para minha formação de pesquisadora, que compreenderam minha ausência em certos momentos devido a dedicação à pesquisa, quero expressar meus agradecimentos. Que Deus abençoe a todas e todos!

RESUMO

O Ensino Médio a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 que tornou obrigatória a educação de crianças e jovens de quatro a dezessete anos de idade, passou a ser etapa obrigatória com a ampliação da escolarização da educação básica. No entanto, a bibliografia especializada informava sobre a desigualdade educacional entre negros e brancos crescente progressivamente nas etapas de ensino mais elevadas. Foi realizado levantamento bibliográfico da produção acadêmica dos anos 2009 a 2013 sobre as relações raciais no Ensino Médio no Brasil. A síntese dos resultados apresenta dados sobre formas de discriminação presentes em várias unidades escolares, mas tem alcance limitado para a análise de índices de acesso e conclusão. Em função dessa lacuna nas pesquisas disponíveis foi construído o objetivo desta pesquisa: analisar o índice de ingresso e conclusão de estudantes negros e brancos no Ensino Médio da rede pública na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) nos anos de 2003, 2008 e 2013, e a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Para a coleta de dados referentes ao ingresso e conclusão de estudantes negros e brancos no Ensino Médio na RMC foram utilizadas variáveis educacionais, desagregadas por cor ou raça, do banco de dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) dos anos 2003, 2008 e 2013. Em relação à transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, investigamos, além da PNAD, variáveis do banco de dados do questionário do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem de 2013, que se relacionavam à situação de conclusão no Ensino Médio e os motivos de participação no exame, desagregadas por cor ou raça. Para o tratamento dos microdados da PNAD e do Enem utilizamos o software SPSS – Statistical Package for the Social Sciences. Os resultados observados a partir das PNADs analisadas indicam o crescimento da taxa líquida de escolaridade no Ensino Médio entre jovens negros e brancos de 15 a 17 anos de idade, mas esses números estão aquém do desejável, pois apenas 56% dos jovens negros e 63% dos brancos estavam frequentando o Ensino Médio em 2013. Quanto à conclusão dessa etapa do ensino também se percebe a desigualdade, pois entre os negros o percentual de conclusão era menor que entre os brancos. No Ensino Superior a taxa líquida de escolaridade era de apenas 11% da população negra na faixa etária de 18 a 24 anos que frequentava o ensino superior em 2013, enquanto que para a população branca a taxa era de 24%. Em síntese, na década analisada (2003 a 2013), período em que as desigualdades raciais tiveram mais visibilidade no debate público, observamos que a frequência ao Ensino Médio apresentou diminuição na desigualdade entre jovens brancos e negros, enquanto que os índices de conclusão revelaram que a desigualdade mantém-se significativa entre os dois grupos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Relações Étnico-Raciais. Juventude. Política Educacional. Políticas Afirmativas.

ABSTRACT

High School in compliance with Constitutional Amendment nº 59/2009 which has made compulsory education of children and juveniles from four to seventeen years old, became a mandatory step with expansion of basic education schooling. However, specialized bibliography had reported about educational inequality between black and white people which increases progressively in the highest education steps. It was made a bibliographic research of academic production from 2009 to 2013 about racial relation on High School in Brazil. An overview of the results presents data about forms of discrimination present in many scholar units, although it has limited extent to the analysis of admission and conclusion indexes. Due the gap in the available researches, the objective of this survey was designed, which is to analyze the admission and conclusion index of black and white High School students from public school of Metropolitan Region of Curitiba (MRC) in 2003, 2008 and 2013, and the transition from High School to College. To admission and conclusion of black and white High School students from MRC data collection it was used educational variables, separated by color or race, from the data bank of Sample by Residence National Research (PNAD) from years 2003, 2008 and 2013. In relation to transition from High School to College, we investigated, besides PNAD, variables from data bank of the survey of High School National Exam (Enem) from 2013, which was related with the High School conclusion and the reasons why to participate of this exam, separated by color or race. It was used the software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) to treatment of PNAD micro data and Enem. The results observed from analyzed PNADs show growth of education liquid rates on High School between black and white young students from 15 to 17 years old, but these numbers are under the desirable, because only 56% of black young students and 63% of white were attending High School in 2013. In relation to the conclusion of this education step, there is also inequality, because between black students the conclusion percent was smaller than between white students. On college education, the schooling liquid rate was only 11% of black population between 18 and 24 years old that was attending university in 2013, while for white population the rate was 24%. A synthesis of the analyzed decade (2003 to 2013), period in which the racial inequalities were more visible on public debate, we observed that High School attend showed decrease on inequalities between black and white young students, while conclusion index reveals that inequality keeps significant between these two groups.

Keywords: High School. Racial-Ethnic Relations. Youth. Educational Policy. Affirmative Action Policies.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TEXTOS SELECIONADOS PARA LEITURA.....	29
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA POR GRUPO TEMÁTICO.....	32
TABELA 3 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA – RMC 2003, 2008 E 2013.....	73
TABELA 4 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA, POR OU RAÇA – RMC 2008.....	74
TABELA 5 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA, POR COR OU RAÇA – PARANÁ 2003, 2008 E 2013.....	75
TABELA 6 - POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTAVA A ESCOLA – RMC 2003, 2008, 2013.....	77
TABELA 7 - POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTAVA A ESCOLA, SEGUNDO A COR OU RAÇA – RMC 2003, 2008 E 2013.....	78
TABELA 8 - TAXA DE ADEQUAÇÃO AO SISTEMA DE ENSINO DA POPULAÇÃO RESIDENTE ENTRE 15 A 17 ANOS DE IDADE, SEGUNDO A COR OU RAÇA – RMC 2008 E 2013.....	87
TABELA 9 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A REDE DE ENSINO – RMC 2003, 2008 E 2013.....	88
TABELA 10 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2003, 2008 E 2013.....	88
TABELA 11 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, POR COR OU RAÇA – RMC 2003, 2008 E 2013.....	91
TABELA 12 - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, POR FAIXA DE RENDIMENTO MENSAL DOMICILIAR PER CAPITA – RMC 2008 E 2013.....	95
TABELA 13 - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, POR FAIXA DE RENDIMENTO MENSAL DOMICILIAR PER CAPITA, SEGUNDO A COR OU RAÇA – RMC 2008 E 2013.....	95
TABELA 14 - INSCRITOS NO ENEM, SEGUNDO A COR OU RAÇA - BRASIL,	

PARANÁ E RMC – 2013.....	103
TABELA 15 - INSCRITOS NO ENEM, SEGUNDO SEXO, POR COR OU RAÇA – BRASIL, PARANÁ E RMC – 2013.....	105
TABELA 16 - INSCRITOS NO ENEM, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA - BRASIL, PARANÁ E RMC 2013.....	106
TABELA 17 - INSCRITOS NO ENEM POR FAIXA ETÁRIA, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2013.....	107
TABELA 18 - INSCRITOS NO ENEM POR SITUAÇÃO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A COR OU RAÇA – RMC 2013.....	108
TABELA 19 - MOTIVOS QUE LEVARAM OS INSCRITOS A PARTICIPAREM DO ENEM - RMC 2013.....	111
TABELA 20 - MOTIVOS QUE LEVARAM OS INSCRITOS A PARTICIPAREM DO ENEM, CONSIDERADOS COMO MUITO RELEVANTE, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2013.....	112
TABELA 21 - INSCRITOS NO ENEM QUE ESTAVAM CURSANDO O ENSINO MÉDIO QUE PRETENDEM RECORRER A AUXÍLIOS PARA CUSTEIO DAS MENSALIDADES, CASO INGRESSEM NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2013.....	114
TABELA 22 - MOTIVOS QUE LEVARAM OS INSCRITOS QUE ESTAVAM CURSANDO O ENSINO MÉDIO A PARTICIPAREM DO ENEM, CONSIDERANDO A RESPOSTA COMO MUITO RELEVANTE, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2013.....	115
TABELA 23 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO SUPERIOR, POR REDE DE ENSINO – RMC 2003, 2008 E 2013.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ESTUDANTES DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTAVAM O ENSINO FUNDAMENTAL OU MÉDIO, SEGUNDO A COR OU RAÇA – RMC 2003, 2008 E 2013.....	80
GRÁFICO 2 - ESTUDANTES DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO REGULAR OU 2º GRAU, POR COR OU RAÇA – RMC 2003, 2008 E 2013.....	81
GRÁFICO 3 - CONCLUSÃO DO CURSO MAIS ELEVADO (ENSINO MÉDIO) QUE FREQUENTOU ANTERIORMENTE – RMC 2003, 2008 E 2013.....	82
GRÁFICO 4 - TAXA LÍQUIDA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO MÉDIO – RMC 2003, 2008 E 2013.....	84
GRÁFICO 5 - TAXA BRUTA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO MÉDIO – RMC 2003, 2008 E 2013.....	85
GRÁFICO 6 - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, SEGUNDO COR OU RAÇA, POR SEXO – RMC 2003, 2008 E 2013.....	90
GRÁFICO 7 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, SEGUNDO COR OU RAÇA - RMC 2003, 2008 E 2013.....	92
GRÁFICO 8 - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA QUE TRABALHAVAM NA SEMANA DE REFERÊNCIA DA PNAD, SEGUNDO A COR OU RAÇA – RMC 2003, 2008 E 2013.....	93
GRÁFICO 9 - NÚMERO DE INSCRITOS NO ENEM - BRASIL 2003, 2008 E 2013.....	100
GRÁFICO 10 - NÚMERO DE INSCRITOS NO ENEM - PARANÁ 2003, 2008 E 2013.....	101
GRÁFICO 11 - INSCRITOS NO ENEM, SEGUNDO SEXO - BRASIL, PARANÁ E RMC 2013.....	104

LISTA DE SIGLAS

Andes – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conjuve – Conselho Nacional de Juventude
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
Fies – Fundo de Financiamento Estudantil
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IE – Instituto de Economia
Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Laeser – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
MEC – Ministério da Educação
Neabs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
ONU – Organização das Nações Unidas
Planapir – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
ProUni – Programa Universidade para Todos
RMC – Região Metropolitana de Curitiba
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seb – Secretaria da Educação Básica
SciELO – Scientific Electronic Library Online
Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sinajuve – Sistema Nacional de Juventude

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ– Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Uniafro – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....	21
2.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	21
2.2 SÍNTESES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO	27
3 ENSINO MÉDIO E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS.....	56
3.1 JUVENTUDE E O ENSINO MÉDIO.....	63
3.2 A COR OU RAÇA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA – PR NA PNAD	69
3.3 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA – PR.....	71
3.3.1 Indicadores educacionais a partir da base de dados da PNAD.....	82
3.3.2 Ensino Médio na rede pública da Região Metropolitana de Curitiba – PR.....	87
4 TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR.....	97
4.1 PERFIL DOS INSCRITOS NO ENEM 2013.....	101
4.2 EXPECTATIVAS DO ESTUDANTE BRANCO E NEGRO NO QUESTIONÁRIO DO ENEM.....	109
4.3 BREVE PERFIL DO ENSINO SUPERIOR NA RMC A PARTIR DA PNAD.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES.....	143
ANEXOS.....	163

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano muito se fala sobre o racismo em outros países e que no Brasil a discriminação racial não aconteceria, pois teríamos uma nação multirracial, com várias culturas que convivem em “harmonia”. Esse discurso é fruto do “mito da democracia racial” e, de acordo com Guimarães (2005, p. 39), “de fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status de povo civilizado”. Apesar de ainda estar presente no imaginário da sociedade brasileira, o “mito da democracia racial” tem sido contestado por sociólogos e combatido pelo Movimento Negro ao longo dos anos. Segundo Gomes (2005, p. 57) “esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial”. Diversos estudos têm demonstrado que essa “harmonia” entre as raças que formaram o povo brasileiro está longe de ser uma realidade.

Convém salientar que o termo *raça* que utilizamos nesse texto, não se refere a questão biológica. Como afirma Gomes (2005, p. 45) “ao usarmos o termo *raça* para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação [...]” Sendo assim, “*raça*” é utilizada nesta dissertação conceitualmente como uma construção social, ou seja, “*raça* é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social [...]. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social” (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

O acesso à educação formal na legislação brasileira é direito de todos os cidadãos e de acordo com o art. 205 da Constituição Federal de 1988 é dever do Estado e da família, determinando ao Estado o dever de garantir, conforme inciso I do art. 208 (alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009), a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Nota-se que o Ensino Médio como obrigatoriedade foi medida incorporada recentemente na Constituição, relacionada com o crescimento gradativo

da média de anos de estudo da população e com a demanda contemporânea de maior nível de formação. Na sociedade brasileira a afirmação dos direitos sociais na Constituição é parte do processo de tentar atender a tais direitos, no entanto a população negra encontra-se em desvantagem em diversas áreas, inclusive na área educacional.

Nos anos recentes é possível observar indicadores de diminuição de tais desigualdades. Por exemplo, os indicadores da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), ao longo do período 1988-2008, apresentados pelo Relatório Anual das Desigualdades no Brasil: 2009-2010, organizado por Paixão (2010), indicam a redução da diferença da taxa líquida de escolaridade¹ entre brancos e “pretos & pardos” no ensino fundamental:

No que tange aos grupos de cor ou raça, o indicador passou de 84,9% para 95,4%, no caso dos brancos, e de 74,9% para 94,7%, no caso dos pretos & pardos. Ou seja, no contingente preto & pardo houve uma elevação de 19,9 pontos percentuais, superior ao aumento de 10,5 pontos percentuais observado no contingente branco [...] Em 2008, no ensino fundamental, a diferença entre brancos e pretos & pardos nas taxas líquidas de escolaridade foi de apenas 0,7 ponto percentual, ao passo que, em 1988, era de 10 pontos percentuais (PAIXÃO, et al., 2010, p. 222).

A direção da universalização do Ensino Fundamental a partir de meados da década de 1990 parece ter causado uma diminuição nas diferenças de frequência à escola² entre a população negra e a população branca. Por outro lado, segundo análise de Fúlvia Rosemberg, a partir dos dados do censo demográfico de 2010³, enquanto os negros (pretos e pardos) tiveram 48% de índice de conclusão no Ensino Fundamental, os outros grupos de raça/cor (brancos, amarelos e indígenas agrupados)⁴ tiveram 62,2%. Essas diferenças tornam-se mais acentuadas nos

¹ A taxa líquida de escolaridade “corresponde à razão entre a população que frequenta a escola em determinado nível de ensino, na faixa etária teoricamente adequada a esse nível, e a população total na faixa etária teoricamente considerada adequada para frequentá-lo” (PAIXÃO et al., 2010, p. 222).

² A PNAD utiliza o termo “frequência a escola” numa das variáveis que compõem as características de educação no questionário da referida pesquisa. Segundo a PNAD 2013 “foi pesquisado se a pessoa era estudante, ou seja, se frequentava curso de ensino regular (fundamental, médio, primeiro grau, segundo grau ou superior de graduação) de mestrado ou doutorado, pré-escolar, alfabetização de jovens e adultos, educação de jovens adultos ou supletivo ministrado em escola, ou pré-vestibular, ou frequentava creche”(BRASIL, 2014). Nesta pesquisa utilizamos os microdados da PNAD do ensino regular referentes ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, por isso usamos esse termo.

³ A análise dos dados do Censo Demográfico de 2010 foi apresentada por Fúlvia Rosemberg em conferência na XXV SEPE – Semana de Ensino Pesquisa e Extensão do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba, em 26 de setembro de 2013.

⁴ A autora apresentou em sua conferência os dados comparativos de microdados do Censo Demográfico de 2010 para negros (pretos e pardos) e “não-negros” (brancos, amarelos e indígenas).

demais níveis de ensino, sendo que no Ensino Médio a conclusão foi de 30,1 para negros e 45,4 para não-negros (mais de 50%); a conclusão no Ensino Superior 5,3 para negros e 15,6 para não-negros (quase 200% a mais) e a conclusão na pós-graduação 0,2 para negros e 0,9 para não negros (450% a mais), segundo Rosemberg (2013).

Quanto ao Ensino Médio a diferença na taxa líquida de escolaridade não é proporcional aos indicadores do ensino fundamental e o referido relatório revela que “está muito aquém do desejável”:

[...] em 2008 apenas pouco mais de 40% dos jovens homens e mulheres pretos & pardos entre 15 e 17 anos residentes no país estavam cursando o ensino médio [...]. Já entre os jovens brancos, este percentual chegava a 61%, também ainda longe do ideal, mas 21 pontos percentuais superior ao outro grupo de cor ou raça (PAIXÃO et al., 2010, p. 223).

Tendo em vista os dados do “Relatório Anual das Desigualdades no Brasil: 2009-2010” (PAIXÃO et al., 2010), ao considerar a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio, percebemos que há desigualdade entre os jovens brancos e negros. No que se refere à conclusão desta etapa da educação básica, segundo Rosemberg (2013) analisando os dados do Censo Demográfico de 2010, a diferença de conclusão entre negros e não-negros foi de 15,3%.

Mesmo com o índice de crescimento em termos proporcionais de 164,4% da taxa líquida de escolaridade para os jovens no Ensino Superior, entre o período de 1988 e 2008, as desigualdades entre os grupos raciais continuam. De acordo com o referido Relatório (PAIXÃO et al., 2010, p. 230) “entre a população branca, o indicador evoluiu de 7,7% para 20,5%, ou seja, um incremento de 12,8 pontos percentuais ou, em termos proporcionais, de 165,9%”. O indicador para a população “preta & parda” também evoluiu, “de 1,8% para 7,7%, significando uma evolução de 5,9 pontos percentuais ou, em termos relativos, de 321,6%” (PAIXÃO et al., 2010, p. 230). No entanto, apesar do aumento em termos relativos de 321,6%, também é possível perceber que apenas em 2008 a população “preta & parda” chegou ao índice do período de 1988 da população branca que era de 7,7%. Ademais, em

Amarelos e indígenas têm um percentual muito pequeno na população e indicadores antagônicos. Enquanto os indígenas têm indicadores educacionais mais baixos, os amarelos têm os mais altos, assim tendem a se equilibrar e o impacto sobre o conjunto de brancos tende a ser mais reduzido.

2010, com um impacto relativo das políticas de ações afirmativas para acesso de negros e indígenas na educação superior, o acesso de negros era de somente 8,3 pontos contra 20,5 de não-negros, ao passo que na conclusão do Ensino Superior os negros foi de 5,3 e brancos 15,6. Ou seja, a desigualdade se amplia progressivamente nas etapas e níveis de ensino, e na conclusão do Ensino Superior os negros têm somente um terço do índice de conclusão em relação aos não-negros, segundo dados analisados por Rosenberg (2013).

O objetivo geral formulado inicialmente para a pesquisa era analisar as relações étnico-raciais no Ensino Médio e os impactos no ingresso de estudantes negros no Ensino Superior por meio de políticas afirmativas. O acompanhamento das políticas afirmativas para a população negra da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e seu impacto limitado levaram à formulação de uma hipótese inicial: que as relações étnico-raciais vivenciadas nas escolas de Ensino Médio na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) seriam permeadas por preconceito racial, às vezes velado outras vezes explícito. Tais manifestações de preconceito estariam inibindo o estudante negro que deseja ingressar no Ensino Superior a escolher as cotas raciais como forma de ingresso. Para responder a esta hipótese, a intenção inicial era ouvir os discentes do Ensino Médio, buscando captar a visão do aluno negro sobre como ocorrem as discussões em sala de aula sobre as políticas afirmativas de ingresso no Ensino Superior e analisando em que medida as relações étnico-raciais na escola influenciam o estudante negro na decisão de concorrer às vagas na UFPR por meio das cotas raciais.

No desenvolvimento da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre relações étnico-raciais no Ensino Médio. Dentre os estudos localizados a expectativa era de que teríamos acesso a análises sobre os dados de conclusão do Ensino Médio e os dados de ingresso no Ensino Superior, no seu cruzamento com a variável raça/cor. O que verificamos foi que o reduzido número de estudos que localizamos utilizavam principalmente abordagem qualitativa e, para além dos trabalhos anteriormente citados de Paixão e colaboradores (2010) e de Rosenberg (2013), as pesquisas não apresentaram análises de dados ou indicadores de sucesso, permanência ou conclusão do Ensino Médio no intercruzamento com raça-etnia. Voltamos então o foco de nosso trabalho para a análise de tal cruzamento em bancos de dados disponíveis.

Inicialmente trabalhamos com os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2011. Depois de um período de aprendizagem da manipulação e tratamento dos microdados, observamos que o nível de *missing*, falta de respostas à questão de raça/cor, era muito grande. Chegamos à conclusão que o uso do censo escolar não era viável e então partimos para o trabalho com os microdados das bases do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Censo e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD).

Começamos a tarefa de manuseio das bases de dados do IBGE, a partir do Censo 2010, conhecendo os microdados e os documentos referentes ao Censo: notas metodológicas, questionário da amostra, descrição e dicionário das variáveis. Após período de conhecimento e manipulação de tais dados, fizemos uma visita técnica ao Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser) do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IE–UFRJ) com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o uso e tratamento de dados do IBGE. O Laeser é coordenado por Marcelo Paixão, que juntamente com Irene Rossetto, Fabiana Montovanele e Luiz M. Carvano organizaram o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009 - 2010, cujo objetivo foi “analisar a evolução das assimetrias de cor ou raça e grupos de sexo no Brasil, mormente através de indicadores sociais presentes nas bases de dados que contenham informações estatísticas sobre a população residente no país” (PAIXÃO et al., 2010, p. 15).

Após a apresentação dos objetivos desta pesquisa e conversas com o professor Marcelo Paixão e as pesquisadoras Irene Rossetto e Elisa Monçores, que compõem a equipe do laboratório, percebemos que trabalhar com os dados da PNAD seria o melhor caminho, tendo em vista a possibilidade da realização de um estudo no período de uma década com intervalos de cinco anos, utilizando os dados de 2003, 2008 e 2013 e o recorte da RMC, mas com a devida atenção ao desagregar as variáveis por causa da consistência dos dados. O Laeser possibilitou a aprendizagem de aspectos específicos referentes ao banco de dados de uma pesquisa amostral, como é o caso da PNAD. A aprendizagem obtida durante toda a visita foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo no tratamento dos dados com o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

A tarefa que inicialmente foi pensada como preliminar para a dissertação, de síntese de dados sobre índices de ingresso e conclusão do Ensino Médio por estudantes brancos e negros, acabou, pela ausência de outras análises, tomando o lugar de objeto da dissertação.

Assim, esta dissertação insere-se no campo da educação das relações étnico-raciais no Brasil, com objetivo de cobrir uma lacuna que identificamos em relação à análise das desigualdades entre negros e brancos no Ensino Médio, utilizando indicadores produzidos pelas pesquisas oficiais.

Para conduzir a investigação diante da desigualdade educacional entre negros e brancos, que aumenta progressivamente nas etapas e níveis de ensino mais elevados, a pergunta que norteou a pesquisa foi: qual o índice de ingresso e conclusão de estudantes negros e brancos no Ensino Médio da rede pública na Região Metropolitana de Curitiba nos anos de 2003 a 2013?

Escolhemos a Região Metropolitana de Curitiba - RMC com a intenção de contribuir com outros estudos realizados por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre diversos aspectos educacionais dessa região, tais como: políticas de financiamento relacionadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) e políticas de avaliação no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o índice de ingresso e conclusão de estudantes negros e brancos no Ensino Médio da rede pública na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) nos anos de 2003, 2008 e 2013 e a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Os objetivos específicos são: identificar os índices de ingresso e conclusão de estudantes negros e brancos no Ensino Médio na Região Metropolitana de Curitiba nos anos 2003 a 2013; traçar um perfil dos estudantes da rede de Ensino Médio na RMC e identificar expectativas dos estudantes negros de ingresso no Ensino Superior no questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

No que se refere à metodologia, o caminho percorrido para investigação do objeto foi: levantamento bibliográfico em bases de dados de periódicos, de teses e dissertações; seleção, leitura e análise das referidas produções acadêmicas. Estas compõem a revisão bibliográfica do Capítulo 1 desta dissertação, sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio. A coleta de dados referente ao ingresso e conclusão

no Ensino Médio na Região Metropolitana de Curitiba foi realizada a partir dos microdados da PNAD dos anos de 2003, 2008 e 2013 e os microdados do Censo Escolar do INEP do ano 2013, objetivando verificar a quantidade de matriculados em escolas que ofertam de Ensino Médio na RMC com a utilização software SPSS. Para observar a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, utilizamos os microdados do questionário do Enem do ano de 2013, pois este faz parte do período escolhido nesta pesquisa e por ter ocorrido após a reformulação do Enem, no ano de 2009.

Quanto à estrutura do texto, o Capítulo 1 apresenta uma breve discussão sobre as relações étnico-raciais no Brasil, abordando-as no contexto da política educacional brasileira e da revisão bibliográfica da produção acadêmica dos últimos cinco anos (2009 a 2013) sobre relações étnico-raciais no Ensino Médio. O Capítulo 2 aborda o Ensino Médio e as relações étnico-raciais, bem como os indicadores que apresentam as desigualdades educacionais entre a população de cor ou raça branca e preta e parda, os índices de ingresso e de conclusão no Ensino Médio, a partir dos microdados da PNAD dos anos 2003, 2008 e 2013. Busca-se, assim, traçar um perfil dos estudantes dessa etapa de ensino na Região Metropolitana de Curitiba. O Capítulo 3 apresenta a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior a partir de variáveis, desagregadas por cor ou raça, e oriundas do banco de dados do questionário do Enem do ano de 2013. As variáveis utilizadas relacionam-se ao perfil dos inscritos, à situação de conclusão no Ensino Médio e aos motivos de participação no exame. A partir dessas variáveis fizemos tabulações comparativas entre os respondentes brancos e negros da RMC que participaram do Enem. Os dados da PNAD dos anos 2003, 2008 e 2013 também foram utilizados com o intuito de traçar um breve perfil do Ensino Superior na Região Metropolitana de Curitiba.

2 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Ao tratar sobre as relações étnico-raciais existentes na sociedade, cabe destacar que este texto aborda o termo “raça”, referindo-se a um conceito sociológico, uma vez que biologicamente entre os homens existe apenas a raça humana. Então conforme Telles (2003, p. 38), “como é consenso na Sociologia, raça é uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica. A raça existe apenas em razão das ideologias racistas”. Para Munanga (2009, p. 187) “[...] o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas”. Segundo Guimarães a raça se refere:

a formas de identidade social ou formas de classificação de indivíduos em coletividade com base em marcadores fisionômicos ou fenotípicos, tais como cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz ou lábios, etc., que remetem, direta ou indiretamente, à noção de raça biológica, ainda que saibamos que estas não existem de fato. (2009, p. 21).

Neste capítulo, a breve discussão sobre as relações étnico-raciais no Brasil contemplará a questão política educacional brasileira e as diversas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, entre 2009 a 2013, sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio.

2.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A discussão sobre raça na sociedade brasileira não implica suscitar um racismo, mas problematizar uma prática já existente no país, como afirma Munanga (2009, p. 188), “o problema fundamental não está na raça, que [é] uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente”.

A existência do racismo é histórica e construída a partir do pensamento de superioridade de uma raça em relação à outra. Primeiro numa compreensão de superioridade biológica; mas com a refutação dessa ideia, a superioridade passa a ser percebida em relação à cultura, à organização social e a economia. Segundo

Nkolo Foé (2013, p. 182), “o Ocidente se recusa a dialogar com os outros povos porque ele não gosta muito do princípio da igualdade e da reciprocidade com os vencidos. O Ocidente se proíbe tal diálogo porque ele decreta a inferioridade congênita do Outro ou do vencido”.

A construção de uma identidade nacional com o advento da República, num país onde a miscigenação estava presente e as ideias e pensamentos sobre o negro perpassavam pela inferioridade da raça, constituíam um obstáculo para a elite brasileira no final do século XIX. Segundo Munanga (2004), o processo de formação da identidade nacional foi embasado na ideologia racial de branqueamento, que tinha na mestiçagem o ideal de uma sociedade brasileira branca:

a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se tratava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (MUNANGA, 2004, p. 54).

Na década de 20 os eugenistas brasileiros, médicos e cientistas sociais, começaram a organizar associações “unidos por um desejo nacionalista de ver o Brasil sair da beira da degeneração provocada pela mistura de raças e culturas, e pela pobreza e costumes primitivos e insalubres” (DÁVILA, 2006, p. 54). Nesta década, políticas que visavam “embranquecer” a população brasileira por meio da imigração europeia, também objetivavam “embranquecer o comportamento e as condições sociais” afirma Dávila (2006, p. 55). Nesta condição, a escola era um espaço privilegiado para tal prática, pois “o consenso entre os formuladores de políticas era que as escolas eram as linhas de frente da batalha contra a degeneração” (DÁVILA, 2006, p. 55).

Os educadores da primeira metade do século XX “buscavam ‘aperfeiçoar a raça’- criar uma ‘raça brasileira’ saudável, culturalmente européia, em boa forma física e nacionalista” (DÁVILA, 2006, p. 21). Assim, possibilitar escolaridade para os pobres e não brancos não estava diretamente relacionado a um processo de democratização da escola, mas, sobretudo, na busca de uma formação da “raça brasileira” pautada no “aperfeiçoamento eugênico da raça”.

A construção da educação na escola pública brasileira nesse período sofreu a influência de uma elite branca que acreditava na degeneração racial, e a escola seria um mecanismo para reverter essa situação. Segundo Dávila (2006, p. 23)

Afrânio Peixoto, do Departamento de Educação da cidade do Rio de Janeiro, “reformou as escolas da cidade de modo que refletissem o consenso crescente de que a degeneração racial poderia ser revertida por meio de aperfeiçoamentos científicos na saúde na educação”.

A educação assumiu um caráter eugenista tendo em vista a necessidade de construção de um país moderno. Além disso, a mistura racial era considerada como uma base de transição para o branqueamento da nação. Para Dávila (2006, p. 25) “na década de 1930, brasileiros brancos podiam celebrar a salvo a mistura racial porque a viam como um passo inevitável na evolução da nação. A brancura encarnava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade”.

Enquanto a mistura racial podia ser celebrada na fase da evolução da nação, a negritude não era vista com bons olhos: “A negritude ainda conservava todas as suas conotações pejorativas, mas os indivíduos podiam escapar à categoria social de negritude, por meio da melhoria de sua saúde, nível de educação e cultura, ou classe social” (DÁVILA, 2006, p. 26).

A política educacional do Ministério da Educação e Saúde, na década de 30, tinha a influência de intelectuais brasileiros que percebiam na educação um caminho para superar a degeneração da raça. Desta forma, Dávila (2006, p. 28) afirma que “educadores, cientistas sociais e formuladores de políticas públicas não pouparam energias ou despesas na construção de um papel para o Estado na mediação da fuga do Brasil da armadilha determinista da negritude e da degeneração”.

No marco do pensamento racial nas primeiras décadas do século XX, na defesa da miscigenação, encontra-se Gilberto Freyre, que de acordo com Dávila (2006, p. 30) tornou-se “o principal expoente da idéia de que a diversidade racial no Brasil era uma força e não uma fraqueza descentrando aquela fraqueza da raça e atribuindo-a à baixa saúde e cultura”. Em sua obra *Casa grande & Senzala*, Gilberto Freyre narra a história social do nordeste brasileiro, baseado na economia latifundiária da cana-de-açúcar nos séculos XVI e XVII, e “transformou o conceito de miscigenação, que deixou de ter uma conotação pejorativa para se tornar uma característica nacional positiva e o símbolo mais importante da cultura brasileira” (TELLES, 2003, p. 50).

Nesta obra de Freyre a partir da narrativa apresentada “[...] nota-se um desequilíbrio entre sexos caracterizados pela escassez de mulheres brancas. Daí a necessidade de aproximação sexual entre escravas negras e índias com os

senhores brancos [...]” (MUNANGA, 2004, p. 87). As relações raciais eram apresentadas por Freyre de maneira harmoniosa, pois “não privilegia na sua análise o contexto histórico das relações assimétricas do poder entre senhores e escravos, do qual surgiram os primeiros mestiços” (MUNANGA, 2004, p. 88). Isso fortaleceu a ideia de “democracia racial” e também do branqueamento:

Ironicamente, a visão anti-racista de Freyre sobre a miscigenação ficou atrelada à idéia de branqueamento desenvolvida na geração anterior. Freyre reconheceu que a miscigenação só pôde ocorrer nos tempos modernos por causa da crença popular na ideologia (da supremacia branca) do branqueamento. (TELLES, 2003, p. 51).

A miscigenação ora foi vista como “degeneração”, ora entendida como um caminho para o “branqueamento”. E, este último caso foi incentivado pela política brasileira, ao estimular a imigração no país: “a grande massa de europeus imigrando para o Brasil e a contínua miscigenação deixaram muitos eugenistas brasileiros confiantes de que seu país estava embranquecendo com sucesso” (TELLES, 2003, p. 46).

A identidade da nação estava sendo construída sob as ideias de branqueamento e da harmonia entre as raças. Segundo Telles (2003), a democracia racial negava qualquer tipo de racismo no Brasil, e as relações horizontais eram consideradas harmônicas conforme as formulações de Gilberto Freyre. Apesar de a democracia racial ser contestada por sociólogos na década de 50, tal pensamento ficou enraizado na sociedade brasileira. “Foi somente em meados da década de 90 que o Estado brasileiro começou a reconhecer a existência do racismo e a implementar as reformas raciais” (TELLES, 2003, p. 64).

As primeiras tentativas de políticas públicas na esfera federal voltadas para a valorização da população negra foram na década de 1980, com a criação do Instituto Fundação Cultural Palmares em 1985; com o objetivo de preservar os diversos valores sejam eles culturais, econômicos ou sociais advindos da influência negra e que fazem parte da formação da sociedade brasileira.

Tendo em vista o cenário no país pós-ditadura, a década de 80 pode ser considerada como um momento de avanços e mudanças significativas, no que diz respeito aos direitos democráticos dos cidadãos. A promulgação da Constituição do Brasil em 1988, “[...] reconheceu os princípios de tolerância, do multiculturalismo e da dignidade individual” (TELLES, 2003, p.71). Destacando ainda no Artigo 5º, inciso

42, a prática do racismo como um crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão.

Na década de 80 há destaque para o Movimento Negro e outros movimentos sociais apoiados por fundações internacionais, como é o caso da Fundação Ford, e ONGs que tinham os mesmos objetivos de combater a discriminação. Para Telles (2003, p. 75) “o movimento negro fez da democracia racial um conceito não apropriado sem volta”, e “para falar sobre relações de raça no Brasil agora é preciso dar mais atenção à questão da ação afirmativa, o que reflete o reconhecimento do governo da existência de racismo no Brasil e o fim do conceito da democracia racial”.

A luta do Movimento Negro é notória na constante busca e defesa de valorização dos negros. Em 20 de novembro de 1995, ocorreu em Brasília a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e a vida,” e o Movimento Negro exigiu ao Congresso Nacional e ao Presidente Fernando Henrique Cardoso ações concretas de combate à discriminação racial. Com tal manifestação o Presidente da República criou um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que objetivou desenvolver Políticas Públicas de Valorização da População Negra. Segundo Telles (2003, p. 77), “pela primeira vez, o líder do governo brasileiro reconhecia a existência de racismo no país e anunciava a possibilidade de medidas de promoção da justiça racial, rompendo assim com décadas de negativa formal do racismo”. Em 1996 o presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) que previa dentre os objetivos combater a discriminação de pessoas negras e desenvolver ações afirmativas de acesso a cursos profissionalizantes e cursos do ensino superior; além de uma pauta muito mais ampla envolvendo objetivos voltados para outras minorias, entre as quais mulheres, pessoas com deficiências físicas e povos indígenas.

Na esfera internacional, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1997, programou a realização da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância a ser realizada em 2001 e escolheu a cidade de Durban, na África do Sul, para a conferência, uma vez que naquele país o sistema do *apartheid* havia sido tema central nas duas conferências anteriores. Dentre os objetivos da Terceira Conferência estavam: rever quais foram os progressos no combate ao racismo a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e formular ações de

combate ao racismo em nível nacional, regional e internacional, além de aumentar a conscientização sobre o racismo.

O governo brasileiro participou da Terceira Conferência em Durban gerando grande expectativa para os líderes do Movimento Negro no Brasil, visto as promessas de implantação de políticas de ações afirmativas no país. Como fruto dessa Conferência, o Ministério do Desenvolvimento Agrário criou o “Programa de Ação Afirmativa para Homens e Mulheres Negros”, que estabeleceu cotas raciais para homens e mulheres negros em posições administrativas, concursos públicos e também ações que garantissem às comunidades negras acesso ao crédito rural, além de promoção a pesquisas e a programas direcionados às temáticas de gênero, raça e etnia.

No início do século XXI houve diversas ações que contribuíram para a ampliação das políticas afirmativas no Brasil. Em 2001 a Lei nº. 3708 da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro reservou 40% das vagas nas universidades estaduais (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF) para negros (pretos e pardos), ampliando a política de ingresso ao Ensino Superior no Rio de Janeiro já existente a partir da Lei nº 3254/2000, que estabeleceu 50% das vagas reservadas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental e Médio em rede pública. A partir de 2003 tal lei foi alterada pela Lei nº. 5.346/2008, sendo então estabelecida a reserva de vagas da seguinte forma: 20% para os estudantes negros e indígenas; 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino; 5% para pessoas com deficiência “nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço”.

Outra ação no início do século XXI foi a criação do Programa Nacional de Ação Afirmativa assinada em 2002 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Entretanto, segundo Telles (2003, p. 97), “esse plano propõe mecanismos administrativos em nível federal para promover populações menos favorecidas, mas não estabelece nenhuma cota ou meta”. Em 2003, no primeiro ano do governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério e objetivo de, como a Secretaria de Mulheres, atuar de forma transversal nas políticas desenvolvidas pelos diversos ministérios, nesse caso com políticas de combate ao racismo.

Após vinte anos as propostas do projeto de Lei nº 1.332/83 apresentadas pelo deputado federal Abdias do Nascimento, que defendia uma “ação compensatória visando a implementação do princípio da isonomia social do negro”, e, consequentemente, a implementação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, veio a concretizar-se com a Lei nº 10.639/03. Para Silva (2011, p. 11) “somente com a Lei nº 10.639/03 (que modificou a LDB) e sua posterior regulamentação com o Parecer 03/2004 do CNE, iniciou-se processo de inserção sistemática de conteúdos e de formação inicial e continuada de professores sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e sobre Educação das Relações Étnico-Raciais”.

Com a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a Lei nº 10.639/2003, que alterou o artigo 24 da Lei nº 9.394/96, sofreu modificação ao ser incluída a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Desta forma, o artigo 26-A da Lei nº 9.394/96 passou a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Além disso,

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 possibilitaram o reconhecimento da diversidade de formação do povo brasileiro, na perspectiva de desvincular a história do Brasil de uma visão eurocêntrica. No entanto, a partir da análise de produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio, após essas leis, percebemos uma falta de formação inicial e continuada dos professores, observamos também que há certa resistência dos professores, além de outros elementos que dificultam o ensino da temática apresentadas nas referidas leis.

2.2 SÍNTESES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO

Para a investigação sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio no Brasil realizamos um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas, nos

meses de novembro a dezembro de 2013, com a utilização do site – www.scholar.google.com.br - Google Scholar (Google Acadêmico), uma ferramenta criada pelo Google, em 2004, para realizar a busca de textos acadêmicos. Esta ferramenta também se encontra no site do Scielo (Scientific Electronic Library Online) como “método” de pesquisa de artigos. Escolhemos o Google Acadêmico por ser um instrumento que permite uma busca abrangente. Desta maneira, fizemos o levantamento de artigos, dissertações e teses, publicados entre os anos de 2009 a 2013, sobre a temática das relações étnico-raciais no Ensino Médio no Brasil.

Também utilizamos o site – <http://bdtd.ibict.br/> - da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para o levantamento de dissertações e teses, pois nos meses em que foi realizado o levantamento bibliográfico o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estava em manutenção. A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e possui teses e dissertações de instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Para a busca dos textos acadêmicos relacionados à temática proposta, foram usados os seguintes descritores: relações raciais no Ensino Médio; estudante negro no Ensino Médio. Conforme indicado na TABELA 1, foram encontrados 574 textos acadêmicos (artigos, dissertações, teses e livros) no Google Acadêmico e 29 dissertações e teses na BDTD, num total de 603 publicações acadêmicas desde 2009 a 2013.

Durante o processo de seleção dos textos, realizamos a leitura de todos os títulos obtidos na busca, bem como dos resumos de todos os trabalhos cujo título se relacionava de maneira direta e/ou indireta às relações étnico-raciais no Ensino Médio. A partir dessa leitura inicial, selecionamos conforme indicado na TABELA 1 – Textos selecionados para leitura - dos 603 obtidos na busca, 56 foram escolhidos, sendo 26 artigos para leitura integral, 26 dissertações e 4 teses para leitura dos resumos.

TABELA 1 - TEXTOS SELECIONADOS PARA LEITURA

Ferramenta de busca (site)	Resultados obtidos na busca	Textos descartados	Textos selecionados para leitura	Textos selecionados - Tipo de produção		
				Artigo	Dissertação	Tese
Google Acadêmico	574	530	45	26	16	3
BDTD	29	17	11	-	10	1
Total	603	547	56	26	26	4

FONTE: Google/BDTD.
Elaborada pela autora.

Por ser uma ferramenta de busca abrangente, houve certa dificuldade ao fazer o levantamento bibliográfico no Google Acadêmico, pois dentre os resultados obtidos, a partir dos descritores utilizados, muitas monografias, trabalhos de conclusão de curso de graduação e de especialização foram encontrados, mas tais trabalhos não foram analisados, uma vez que seriam selecionados apenas artigos, dissertações e teses. Para saber o tipo de publicação (monografia, trabalho de conclusão de curso, artigo, dissertação, tese ou livro) era necessário abrir cada título na página de busca, pois na página inicial nem toda breve descrição do texto indicava o tipo de publicação. Além disso, apesar de ter sido delimitado o período para a busca, 2009 a 2013, foram encontradas 4 publicações anteriores ao ano de 2009. Os textos que não abordavam de maneira direta as relações étnico-raciais no Ensino Médio no Brasil, bem como monografias e/ou trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização, mesmo que abordassem as relações étnico-raciais, foram desconsiderados, totalizando 547 textos descartados.

Dentre as publicações descartadas encontravam-se textos de temas afins, porém não relacionados especificamente com o Ensino Médio, tais como: educação e relações raciais na educação infantil, no Ensino Fundamental, na educação de jovens e adultos, na educação popular, na educação indígena e na educação escolar quilombola; ações afirmativas no ensino superior; cotas na universidade; movimento negro; discriminação do negro no mercado de trabalho ou desigualdade no mercado de trabalho; educação e saúde.

Observamos que apesar de haver uma crescente na área da pesquisa relacionada às relações raciais no Brasil, no que se refere às relações raciais no Ensino Médio a discussão ainda precisa ser ampliada, tendo em vista que encontramos no levantamento bibliográfico apenas uma pequena porcentagem de 9,3% das produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses), consideradas as publicações desde 2009 a 2013 identificadas nesta pesquisa..

Não apenas neste período citado há pequena discussão sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio, como também em pesquisas desde o ano de 1998, e até mesmo sobre questões relacionadas ao Ensino Médio. Como afirma a professora Maria Margarida Machado, coordenadora da pesquisa documental “Estado da Arte da produção acadêmica sobre o Ensino Médio no Brasil – período de 1998 a 2008”:

Um dos pressupostos delimitados na justificativa do Projeto que orientou esta pesquisa documental consiste na compreensão de que as pesquisas acadêmicas sobre o ensino médio “ainda são incipientes”, tanto no que se refere às políticas públicas, quanto nos assuntos: currículo, formação de professores, relação família e escola. (MACHADO, 2009, p. 2).

O texto “Estado da Arte da produção acadêmica sobre o Ensino Médio no Brasil – período de 1998 a 2008” apresenta o relatório da pesquisa documental que está inserido no Projeto Ensino Médio – MEC/SEB – UFG - SEE/GO e que teve como fontes o portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o portal Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Scielo e outros. Utilizando a palavra chave “Ensino Médio” foi realizado nos sites desses portais o levantamento de teses, dissertações, artigos, resumos em anais de eventos e relatórios que estavam relacionados ao Ensino Médio no período de 1998 a 2008.

Os dados foram organizados num banco de dados criado para aquela pesquisa, chamado de Sistema de Pesquisa de Produções - SSP. Foram cadastradas nesse banco 1.992 (mil novecentas e noventa e duas) produções, entre dissertações, teses, artigos, resumos em anais de eventos e relatórios, distribuídos nos seguintes eixos temáticos: condições de trabalho docente; infraestrutura; organização do trabalho pedagógico; perfil do aluno; perfil do professor; políticas públicas e gestão educacional.

Apenas o eixo 4 “Perfil do aluno” apresentava a questão relacionada à cor/raça no que se refere à “identificação por sexo, raça/etnia”. Além disso, ao tratar sobre as produções cadastradas não foi mencionada a questão relacionada à matrícula dos alunos no Ensino Médio, ou melhor, não aparece no texto do relatório nenhuma menção à matrícula nesta etapa da educação básica.

Ao abordar sobre a questão cor, o relatório aponta como sendo um dos assuntos, dentre outros, que não apresenta “grande interesse” dos pós-graduandos:

Assuntos tais como: a relação idade-série-distorção idade-série, sucesso e fracasso escolar, índices de aprendizagem por disciplina, participação em atividades estudantis, participação cultural e social, acesso a bens culturais e identificação por sexo e cor que são temas relevantes para a composição dos aspectos sócio-culturais do sujeito aluno do ensino médio, não apresentam ser de grande interesse dos mestrandos e doutorandos. (MACHADO, 2009, p. 16).

Ao tratar da pesquisa feita no portal da Anped, o relatório informa que as atividades e apresentações de trabalhos são organizadas em Grupos de Trabalhos – GT’s e ao indicar estes grupos num quadro, não constam o GT21 Educação e Relações Étnico-Raciais, GT22 Educação Ambiental, GT23 Gênero, sexualidade e educação e o GT24 Educação e Arte. Estes grupos de trabalho foram criados a partir de 2001, portanto dentro do período da pesquisa, mas a ausência deles não é abordada nem justificada no relatório. No entanto, o documento informa que alguns grupos de trabalho não foram pesquisados devido às especificidades de cada um. São eles: GT07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT10 Alfabetização, leitura e escrita, GT15 Educação Especial.

A partir do arquivo em pdf disponibilizado no portal¹ “Em Diálogo – Ensino Médio”, onde se encontra disponibilizado a pesquisa documental que contém os 1.992 (mil novecentos e noventa e dois) resumos sobre o Ensino Médio, utilizamos as palavras “negro, raça, matrícula/s” para fazer a busca, neste arquivo, de resumos de trabalhos que apresentavam a discussão sobre relações étnico-raciais e/ou matrículas no Ensino Médio. Dos 77 (setenta e sete) resumos que apresentam as palavras citadas, apenas 7 (sete) aproximaram-se da temática sobre as relações étnico-raciais e/ou matrículas no Ensino Médio: Jesus (2005); Nascimento (2006); Prezoto (2007); Bruel (2003); Meneghello (2003); IPEA (2008) e Machado (2003).

¹ Disponível em <<http://www.emdialogo.uff.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

O texto “Estado da Arte da produção acadêmica sobre o Ensino Médio no Brasil – período de 1998 a 2008” é importante, pois apresenta uma pesquisa que aborda o período de 1998 a 2008; uma vez que o levantamento bibliográfico que fizemos no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações - BDTD sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio se refere ao período de 2009 a 2013, o referido texto complementa a pesquisa. Apesar do relatório não abordar os trabalhos do GT21 Educação e Relações Étnico-Raciais do portal da Anped, ele apresenta que a pesquisa foi realizada no portal CAPES, Scielo e em outros. Entretanto, percebemos que a questão das relações étnico-raciais foi muito pouco discutida nos trabalhos cadastrados, demonstrando que é um campo que necessita de mais investigação.

Tendo em vista o levantamento bibliográfico que fizemos no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações - BDTD sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio e partir da leitura dos textos selecionados, publicados desde 2009 a 2013, organizamos esses textos em 7 (sete) grupos temáticos (TABELA 2): estudante/aluno negro; professor/práticas pedagógicas; currículo; o negro no livro didático; formação de professores; gestão escolar e ações afirmativas.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA POR GRUPO TEMÁTICO

Grupo temático	Quantidade de textos	%
1- Estudante/aluno negro	16	28,6
2- Professor/práticas pedagógicas	21	37,5
3- Currículo	7	12,5
4- Livro didático	8	14,3
5- Formação de professor	1	1,8
6- Gestão escolar	1	1,8
7- Ações Afirmativas	2	3,5
Total	56	100

FONTE: Google/BDTD. Elaborada pela autora.

Grupo temático 1 - Estudante/aluno negro

O grupo temático 1 - estudante/aluno negro (QUADRO 1) envolve 16 produções acadêmicas que tratam do discurso e concepção do estudante negro do

Ensino Médio sobre a cor/raça, cotas, racismo, preconceito e a questão racial no cotidiano escolar. O processo de construção de identidade, perspectivas e/ou expectativas do estudante de inserção no mundo do trabalho também fazem parte das questões discutidas nestas produções.

A pesquisa qualitativa foi a mais utilizada entre os pesquisadores do grupo temático 1- estudante/aluno negro, com apenas 1(uma) produção acadêmica que se utilizou da pesquisa quali-quantitativa. O campo de pesquisa foi a escola de Ensino Médio das redes pública e privada, destacando maior quantidade de pesquisa na rede pública de ensino, nos seguintes estados brasileiros: Minas Gerais, Paraíba, Pará, Santa Catarina, Amapá e São Paulo.

Compreender como o estudante se percebe racialmente foi objetivo da pesquisa de Duarte (2013), que abordou o tema raça em suas aulas de Sociologia do Ensino Médio do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para autoclassificação os alunos utilizaram os critérios de cor da pele, ascendência familiar e identificação política e/ou cultural. A questão do racismo também foi discutida em sala de aula e observou-se que há diferença nos discursos entre os alunos autodeclarados brancos e negros quanto à questão do racismo. Além disso, apesar da maior parte dos estudantes que participaram da pesquisa concordar que existe racismo no Brasil, quando se refere à questão das ações afirmativas para o negro, o discurso se altera na sua maioria, pois consideram que tais medidas “são injustas, já que o problema no Brasil é a desigualdade social, e não racial” (DUARTE, 2013, p. 60).

As desigualdades existentes na sociedade brasileira são perceptíveis nas questões relacionadas à distribuição de renda, oportunidades no mercado de trabalho, na área educacional e em outros setores. Muitas vezes apenas a interpretação das condições sociais do indivíduo, ou grupo social, é considerada na análise, mas para Guimarães a “raça” é categoria imprescindível para compreender as desigualdades no Brasil, sendo assim:

“raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também a categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe” (1999, apud GUIMARÃES, 2002, p. 50).

A pesquisa de Tavares (2012), que abordou os discursos sobre as cotas nas instituições públicas de Ensino Superior e a discriminação de cotistas negros, teve como sujeitos dessa pesquisa estudantes universitários e estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de João Pessoa - PB. Apontou, como resultado, que há resistência à implementação de políticas afirmativas para negros nas universidades, baseado no discurso da igualdade, ou seja, de que “negros e brancos são iguais” (TAVARES, 2012).

Os processos de construção de identidade foram abordados por Almeida (2010), Ribeiro (2010 e 2012), Nicodemos e Tosta (2011) e Nicodemos (2011). Para Almeida (2010), as experiências sociais dos jovens negros de Florianópolis-SC relacionadas aos processos identitários e de pertencimento social, em interação com os espaços de socialização e sociabilidade, foram o alvo de sua pesquisa.

A questão da mestiçagem como identidade social no contexto da região amazônica, foi discutida em dois artigos por Ribeiro (2010 e 2012). O primeiro artigo aborda uma pesquisa realizada com estudantes que tiveram experiências de racismo numa escola estadual de Ensino Médio, num bairro de periferia em Belém do Pará. O uso do termo “moreno” é influenciado por uma construção regional e social no que se refere à cor, o que necessariamente “não significou uma tentativa de aproximação com o polo branco. Significou do outro lado da escala, distanciamento do polo negro/preto” (RIBEIRO, 2010, p. 74). Desta maneira o termo moreno, pode expressar uma forma de racismo, uma vez que “não querem ser o que os outros dizem (via ofensa racial) que eles e elas são negros (as) e pretos (as)”. Assim, os estudantes evitam a autodefinição de negro/a e preto/a por considerarem expressões depreciativas em ambiente escolar, conforme Ribeiro (2010). O segundo artigo publicado por Ribeiro (2012) envolveu, além dos estudantes, os professores de duas escolas públicas de Ensino Médio, da mesma periferia estudada em trabalho anterior, e o discurso da mestiçagem mais uma vez foi abordado, bem como a categoria moreno. O artigo apresentou como estudantes e professores constroem o discurso de identidade baseado na mestiçagem e como nesse processo o professor e as práticas da escola² exercem papel importante para a construção da identidade dos alunos.

² Como práticas escolares, Ribeiro (2012) apresentou o concurso “Miss Morena Cheirosa”, realizado em uma das escolas; e o “Workshop Cultural”, na outra escola, em que se elege a “Morena Parauara” e o “Caboclo Amazonida” como atividades que institucionalizam uma imagem estética e também um

Sobre a construção de identidade, o artigo de Nicodemos e Tosta (2011) tem como objetivo compreender essa construção entre os alunos negros de classe média e alta de uma escola privada em Belo Horizonte - MG. Tal objetivo justificou-se por praticamente não haver pesquisas voltadas para os adolescentes negros de classe média e alta em escola particular, indicando assim, segundo Nicodemos e Tosta (2011), a necessidade de pesquisas nessa direção. Dentre muitos estudos voltados para a escola pública e para jovens negros de classes populares, esta pesquisa se destaca de maneira peculiar dentro desse grupo temático 1 – estudantes/alunos negros.

Nicodemos (2011), em sua dissertação sobre a mesma temática do artigo, apresentou como resultado que a relação entre raça e classe está presente no processo de construção identitária dos estudantes pesquisados, pois aponta que alguns jovens acreditam que “o dinheiro dá poder” e, diante disso, negros e negras estariam isentos de situações de preconceitos e discriminação racial (NICODEMOS, 2011). No entanto, a pesquisadora afirmou que em certas situações de socialização entre os estudantes que pareciam “harmônicas”, o preconceito racial estava presente pela condição de ser negro, fato evidenciado nos apelidos. Mesmo essas situações sendo consideradas como “brincadeiras”, demonstram, de maneira “encoberta”, a discriminação racial.

A escola, como parte da sociedade, é um ambiente onde se reproduz as relações sociais; desta maneira, compreender as relações sociais entre estudantes negros (pretos e pardos) e brancos do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Belo Horizonte - MG, bem como as suas concepções sobre a questão racial, foi objetivo da pesquisa realizada por Dias (2011). Percebeu-se que as relações raciais no interior da escola são ambíguas, pois os discursos dos jovens ora apresentam posturas racistas, ora apontam as relações socioculturais e de sociabilidade “possíveis” entre os jovens de grupos raciais diferentes. No entanto, a “naturalização, silenciamento e invisibilização” (DIAS, 2011) estavam presentes no ambiente escolar, assim como se observa fora desse ambiente.

Cordeiro e Buendgens (2012) realizaram sua pesquisa numa cidade do sul do Brasil, e o artigo discutiu sobre movimentos de inclusão/exclusão vivenciados por adolescentes de escola pública e privada em contexto escolar. Os resultados

discurso que se refere ao “moreno” e à “morena”, no contexto da “morenidade” da região amazônica, baseado na mestiçagem.

apontaram as dificuldades enfrentadas por esses adolescentes em identificar os seus sentimentos frente às situações de preconceito. Dentre os motivos mais citados de exclusão, pelos sujeitos da pesquisa, estava a questão racial.

O modo como o estudante compreende e vivencia o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar, foi o tema abordado na pesquisa de Silva (2009), cujos sujeitos eram estudantes de uma escola estadual do município de Santos-SP. Segundo Silva (2009), mesmo com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a Lei nº 10.639/03, foram percebidos sinais nas falas dos estudantes pesquisados, indicando que as questões étnico-raciais não são trabalhadas de maneira sistemática nos componentes curriculares do terceiro ano do Ensino Médio na escola pesquisada. As vivências do cotidiano escolar, permeadas pelo racismo, também foram investigadas por Barbosa (2010). Ele utilizou a pesquisa etnográfica com os/as alunos/as negros/as, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/ Campus Januária. Neste estudo foram consideradas as desigualdades raciais presentes na realidade brasileira. Dentre os resultados apresentados, percebeu-se a necessidade da escola dedicar mais atenção para a construção da identidade e corporeidade negras, e educar as novas gerações para um convívio de respeito e valorização das culturas plurais (BARBOSA, 2010).

A escola ao não abordar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme a legislação, contribui para a manutenção da desvalorização da população negra e do racismo. Para Rocha (2011), a escola ao omitir conteúdos relacionados à história da população negra no país, às contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao dar ênfase a certos estereótipos, reforça “construções ideológicas racistas”.

As pesquisas realizadas por Cordeiro e Buendgens (2012), Silva (2009) e Barbosa (2010) apontaram a relevância do papel da escola para lidar com os estudantes negros/as que vivenciam situações de preconceito e discriminação no ambiente escolar. Os estudos indicaram ainda que estas instituições de ensino precisam dar mais atenção a esta temática, pois como afirmou Cordeiro e Buendgens (2012, p. 52) “considerando que os preconceitos são construções sociais [...] entende-se como fundamental que a escola proporcione espaços que ampliam a discussão sobre seus diferentes tipos, origens e consequências”.

Ao compreender o papel da educação escolar nas discussões sobre as diferenças culturais existentes na sociedade, Delmondez (2013) se propôs a investigar como professores e estudantes vivenciam a diferença cultural na escola. A pesquisa afirmou que o ambiente de abertura e compartilhamento de experiência das diferenças de gênero, raciais e de orientação sexual foi possível, pois a escola desenvolvia atividades de discussão a partir do princípio de respeito à diversidade (DELMONDEZ, 2013).

As desigualdades sociais (sexo, raciais e renda) foram investigadas por Paula (2012), relacionando com o desempenho escolar de jovens no contexto da expansão do Ensino Médio na região metropolitana de Belo Horizonte - MG. Ela utilizou, em sua tese, métodos quantitativos e qualitativos e os resultados indicaram que há influência direta das desigualdades no desempenho escolar dos jovens, bem como no que se refere ao acesso à educação e na participação de jovens na população economicamente ativa.

Ao consideramos o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas de 2009 a 2013 sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio, as pesquisas que mais se aproximaram das discussões sobre as expectativas dos jovens estudantes negros e negras nessa etapa de ensino, no que se referem aos projetos profissionais e/ou transição para ensino superior, são os trabalhos de Silva (2010), Alves e Foster (2011) e Costa e Martins (2009).

Duas escolas públicas de Ensino Médio, uma num bairro de classe média na cidade de São Paulo e outra na periferia de Osasco, foram o campo de pesquisa de Silva (2010). Investigar de que maneira a escola pública de Ensino Médio ajuda o aluno na construção de projetos profissionais e “como as categorias de gênero e cor participam na construção da identidade profissional e dos projetos profissionais de jovens, homens e mulheres, negros e brancos...” (SILVA, 2010, p. 3) foi parte dos objetivos dessa pesquisa. Os dados analisados indicaram que a escola na periferia de Osasco, possuía um público de maioria de jovens trabalhadores, que estavam mais sujeitos à vulnerabilidade psicossocial, e os jovens organizaram seu projeto profissional a partir do trabalho. Por outro lado, na escola em São Paulo, a maioria dos jovens não trabalhava e pretendia ingressar no Ensino Superior, conforme Silva (2010).

As perspectivas e/ou expectativas do aluno negro sobre a inserção no mercado de trabalho foram tema dos artigos de Alves e Foster (2011) e Costa e

Martins (2009). Baseado no tripé “relações raciais, educação e trabalho”, Alves e Foster demonstraram análises das perspectivas e aspirações sobre o mundo do trabalho dos alunos negros de uma escola pública do Macapá/AP. Nestas análises, os pesquisadores perceberam que os alunos negros têm perspectivas de uma inserção precoce no mercado de trabalho em detrimento do Ensino Superior, uma vez que as desigualdades econômicas da população negra influenciam tais escolhas. A investigação também demonstrou que os processos identitários dos alunos negros estão pautados na questão da mestiçagem e da democracia racial. Mesmo com as lutas do Movimento Negro brasileiro e amapaense em favor de políticas afirmativas, como a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei Estadual nº 1.196/08 – AP, “as perspectivas de inserção ainda estão regadas de uma precoce e precariedade de condições de acesso em detrimento de um processo de formação/qualificação para o trabalho” (ALVES, FOSTER, 2011, p. 452).

O artigo de Costa e Martins (2009, p. 5) apresentou como “objetivo central refletir sobre os sentidos do Ensino Técnico para os alunos afrodescendentes e suas expectativas em relação ao mundo do trabalho”. A escola Técnica Estadual Escolástica Rosa da cidade de Santos-SP, se constituiu como campo de pesquisa e o curso de Metalurgia foi escolhido por ser o que tinha o maior número de alunos afro-brasileiros. Os pesquisadores utilizaram como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas e indicaram no artigo que estavam no “momento de análise” das entrevistas. Apesar de ainda não terem concluído as análises, era possível observar que “os alunos buscam o curso devido a possibilidade de ingresso no mercado profissional mais rapidamente” (COSTA; MARTINS, 2009, p. 1).

A partir da leitura dos artigos e resumos de teses e dissertações do grupo temático 1 - estudante/aluno negro - percebemos que as pesquisas realizadas em diversas partes do Brasil apontaram questões similares, tais como o papel da escola no processo de construção da identidade do estudante negro, bem como o papel do professor/a em sala de aula para lidar com as situações de discriminação. Apesar das relações raciais na escola serem percebidas por muitos de forma “harmônica”, depoimentos de alunos revelaram que não existe “harmonia”, e que a discriminação racial está presente no ambiente escolar, assim como está em toda sociedade brasileira. Porém, a discriminação ora é revelada, ora é implícita. Quanto à transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, foi percebida como uma expectativa secundária para jovens estudantes negros trabalhadores.

Grupo temático 2 - Professor/práticas pedagógicas

As vinte e uma produções acadêmicas destacadas no grupo temático 2 - professor/práticas pedagógicas (QUADRO 2) apresentam as seguintes discussões: visão/concepção e práticas de vários professores do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahia e Pernambuco sobre a implantação de Lei nº 10.639/2003; reflexões sobre a Lei nº 10.639/2003: implementação e resistência; percepções dos professores sobre a religiosidade de matriz africana, bem como sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; prática docente e pluralidade cultural.

A Lei nº. 10.639 foi assinada em 09 de janeiro de 2003 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, e alterou os artigos 26 e 79 da LDB nº 9.394/96. O artigo 26 então tem o acréscimo do seguinte texto:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

Parágrafo Primeiro – o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertencentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

As “Práticas pedagógicas de trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003” foram alvo da pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes, que buscou mapear e analisar as práticas pedagógicas em 36 (trinta e seis) escolas públicas (estaduais e municipais), sendo 6 (seis) escolas em cada região brasileira. Constatou-se que várias escolas haviam trabalhado de maneira significativa na perspectiva da Lei nº 10.639/2003; outras demonstraram que o imaginário do mito da democracia racial ainda existe e as atividades nas perspectivas dessa Lei foram mais individualizadas; houve pouca formação continuada sobre a temática da Lei e resistência de professores para trabalhos com a Lei nº 10.639/2003, por considerar uma imposição do Estado e até mesmo por uma intolerância religiosa. Segundo Gomes e Jesus (2013, p. 32) “a pesquisa revela portanto, que não há uma uniformidade no processo de implantação da Lei

10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites”.

O mito da democracia racial continua atuante na realidade brasileira e desconstruí-lo é um processo que vem se realizando ao longo dos anos. Conhecer as pesquisas brasileiras sobre as desigualdades é importante para os professores, “tanto para modificarem suas concepções, como para operarem a desconstrução do mito da democracia racial e fornecerem subsídios a seus alunos para a análise crítica das desigualdades do país” (SILVA, 2011, p. 21). Como foi observado em escolas que participaram da pesquisa de Gomes e Jesus (2013), o discurso do mito da democracia racial ainda é presente em muitas delas.

A análise dos resultados da pesquisa de Matos, Rangel e Caspar (2009), numa escola pesquisada em Ilhéus na Bahia, revelou que apesar da Lei nº 10.639/2003, “as questões étnico-raciais são abordadas de forma exígua, quase imperceptível, não contribuindo para a superação da representação social que coloca o negro em situação de subalterno” (MATOS; RANGEL; CASPAR, 2009, p. 140). A pouca abordagem das relações raciais no ambiente escolar, seja nas práticas dos professores, na ausência dessa temática no Projeto Político Pedagógico da escola e também em livros didáticos reforça o mito da “democracia racial”. Neste cenário os movimentos acadêmico e negro sugerem o trabalho com a Lei nº 10.639/2003, o que segundo Rocha (2011, p. 37) “pode constituir-se como uma ferramenta importante para o combate ao racismo, e, conseqüentemente, para a superação do quadro de desigualdades raciais e sociais presente na sociedade brasileira”.

Ações pedagógicas direcionadas para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 são apontadas como necessárias para que as relações étnico-raciais sejam discutidas em sala de aula. Dessa forma, as aulas de língua portuguesa assumem papel importante nesse processo. Segundo Santos (2011), a língua pode contribuir para a aplicação dessa lei e do antirracismo, pois, conforme o autor, ao considerarmos que a literatura é a arte da linguagem verbal, por excelência, “e que existe todo um movimento literário voltado para discutir a questão da negritude, torna-se premente a utilização da literatura negra, nas aulas de língua portuguesa como forma de pôr em prática a Lei 10.639/2003” (SANTOS, 2011, p. 164-165).

A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos livros didáticos é um processo que enfrenta desafios. Na busca para superar tais desafios, uma

experiência do projeto de extensão “Os gêneros textuais e as africanidades no ensino de espanhol”, apresentada por Couto (2012), tem uma perspectiva multicultural ao observar as contribuições das culturas africanas para a língua espanhola. Com a participação de bolsistas do curso de Letras e duas professoras da rede pública de Ponta Grossa - PR, o objetivo foi construir um livro didático de língua espanhola para o Ensino Médio, relacionando os gêneros textuais e as africanidades. Os autores apontaram que a perspectiva de africanidades adotada foi baseada no conceito de Silva (2005), para quem a expressão refere-se “às raízes da cultura brasileira, que tem origem africana”. O projeto enfrentou alguns obstáculos, dentre os quais a dificuldade dos bolsistas e professores da rede pública em lidar com questões relacionadas às africanidades, pois segundo Couto (2012) suas formações como professores foram baseadas em modelos hegemônicos e eurocêntricos.

Discutir as concepções de professores do município de São Luiz Gonzaga - RS sobre a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio e a desconstrução social do preconceito e da discriminação racial, foram objetivos da dissertação de Chaves (2010). Dentre os resultados apresentados na pesquisa, os educadores apontaram a falta de orientação pedagógica sobre as relações raciais, pois não discutiram essa questão nos cursos de licenciatura, nem na escola que trabalhavam; e a falta de materiais didáticos sobre a cultura africana. Além disso, alguns educadores expressaram opiniões contrárias à inclusão de uma educação cidadã que destaque a raça, uma vez que isso levantaria um problema que não existe, ou seria função da família esse tipo de discussão. Segundo Chaves (2010), a Lei nº 10.639/03 pode contribuir para a desconstrução do preconceito e da discriminação racial e também possibilitar aos professores repensar as relações étnico-raciais. Numa escola pública em Florianópolis-SC, Paula de Abreu Pereira pesquisou a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER nesse ambiente de ensino e observou resultados similares à pesquisa de Chaves (2010), além da falta de políticas públicas comprometidas com a EREER, que somada aos outros resultados, tornam-se grandes obstáculos para a implementação da Lei nº 10.639/03 (PEREIRA, 2011).

A reflexão sobre as dificuldades de implementação da Lei nº 10.639/03, também fez parte da pesquisa de Santos (2012), que observou a resistência dos professores na implementação da lei por considerar uma imposição às práticas

pedagógicas, bem como a não formação específica para o trabalho com a temática. Para Santos (2012), aceitação e resistência caminham juntas no processo de implementação dessa Lei e quanto mais ampla for a discussão sobre o que esta determina, os professores poderão refletir e evitar análises muitas vezes preconceituosas ou estereotipadas.

A falta de estudos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos dos cursos de licenciatura é uma realidade em muitos cursos de formação de professores da Educação Básica, situação percebida em vários discursos dos professores. Desta maneira, o objetivo central da dissertação de Vânia Alves da Silva foi elaborar um “planejamento linguístico” que favoreça a aplicação da Lei nº 10.639/03. Como resultados da pesquisa, Silva (2011) propôs uma disciplina no curso de Letras que trate da influência africana na língua brasileira e também um curso de extensão à distância, para promover a capacitação de professores que atuarão na educação básica, cumprindo assim o disposto na Lei nº 10.639/03.

Tais propostas se constituem em um desafio para muitos cursos de licenciatura espalhados por este país. Além disso, a formação continuada dos professores precisa discutir com mais ênfase temas como as relações raciais no Brasil, preconceito e discriminação racial. Gonçalves (2010 e 2012) ao discutir os entendimentos dos professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública da cidade de Guarujá-SP sobre a Lei nº 10.639/03 e como estão cumprindo suas determinações, apresentou que “muitos professores ainda desconhecem a relevância social da Lei 10.639/03, e refutam a obrigatoriedade prevista nesta Lei” (GONÇALVES, 2012 p. 89). Situação como essa pode reforçar de maneira indireta a existência do mito da democracia racial, segundo Gonçalves (2010). Tendo em vista o fortalecimento da implementação da referida Lei, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desenvolveu o projeto “Educando Para a Diferença Para a Igualdade”, destinado à formação continuada de professores de rede estadual de São Paulo, afim de que estes “se tornem agentes multiplicadores em suas respectivas unidades escolares” (GONÇALVES, 2012, p. 82). Outra pesquisa com duas escolas de Ensino Médio na zona norte de São Paulo desenvolvida por Arruda (2013), intitulada “Africanidades: a Lei 10.639/03 na visão dos professores”, teve objetivos e resultados semelhantes aos de Gonçalves (2010 e 2012).

O panorama observado por Moreira, Novais e Rodrigues Filho (2012) entre professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio em Uberlândia – MG, que

faziam o curso de especialização em Ensino de Ciências, não difere da pesquisa de Gonçalves (2012), pois a pesquisa em Uberlândia também apresentou o desconhecimento da maioria dos professores pesquisados sobre a existência, abrangência e aplicação da Lei nº 10.639/03.

Na mesma direção das demais pesquisas votadas para a visão/concepção dos professores sobre a Lei nº 10.639/03, Silva (2013) realizou um estudo de caso que envolveu uma escola de Ensino Médio da rede estadual no estado de Pernambuco. Como resultado da sua pesquisa Silva (2013) apresentou que a não formação acadêmica dos professores, voltada para essa legislação, dificulta a percepção de atitudes de preconceito racial em sala de aula e também não possibilita que eles desenvolvam atividades pedagógicas direcionadas para a desconstrução do preconceito racial.

A dissertação “Recepção e aplicação da Lei Federal 10.639/03: da publicação a prática” indicou como resultado que os professores da escola pública pesquisada de Ensino Médio, no Distrito Federal, conhecem a Lei e sua importância para o combate ao racismo. No entanto, a prática de alguns professores distancia-se dessa constatação, pois, como aponta Lima (2012), em alguns momentos a prática reforça desigualdades ao invés de combater práticas de discriminação.

Um dos propósitos da pesquisa de Márcia Pereira, em sua dissertação “Práticas e representações da Lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura”, foi analisar como se realiza a assimilação dos conteúdos referentes à “cultura africana lusófona” e à conscientização das questões étnico-raciais na sociedade (PEREIRA, 2012). Outro propósito abordou a Lei nº 10.639/03 em relação ao projeto político pedagógico e a nova proposta curricular do Estado para o Ensino Médio.

As perspectivas dos professores sobre a religiosidade de matriz africana foram abordadas por Silva (2011), em pesquisa realizada em três escolas de Ensino Médio em regiões populares de Porto Alegre - RS, cujos resultados apontaram: os professores que têm proximidade com as práticas religiosas de matriz africana apresentam maior abertura para discutir esse tema em sala de aula; estudantes se sentem “incomodados” para assumir práticas religiosas fora dos “padrões”; a não obrigatoriedade da disciplina Ensino Religioso, que poderia discutir os pré-conceitos das religiões de matrizes africanas, dificulta a ampla discussão do tema. Sobre a disciplina de Ensino Religioso, a dissertação intitulada “Ensino Religioso e as

religiões de matrizes africanas no Distrito Federal” abordou o racismo cultural e institucional em escolas públicas no Distrito Federal. Como parte dos resultados dessa pesquisa, Costa Neto (2010) verificou que as políticas públicas distritais ao abordarem as religiões Africanas no Ensino Religioso, consideram a diversidade da população brasileira e favorecem o combate ao racismo.

Para a construção de uma educação escolar que forme um cidadão crítico e participativo, a participação da família nesse processo é importante. No entanto, alguns conflitos podem ser gerados, a partir do momento em que a escola que atende estudantes das mais variadas religiões, aborda as religiões de matrizes africanas. Negociar conflitos e elaborar estratégias de convivência em meio à diversidade foram os resultados da dissertação de Deyse de Jesus Santos (2013), a partir da pesquisa em um colégio localizado no subúrbio de Salvador – BA no bairro Paripe.

Outras pesquisas abordaram os limites e possibilidades da implementação do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como a desenvolvida por Vasconcelos (2011), e a pluralidade cultural na prática docente na educação básica em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 foi trabalhada por Silva, Coelho e Alexandre (2012). Para Vasconcelos (2011), no processo de construção e reconstrução de valores sociais, a escola tem papel fundamental e é importante um novo olhar sobre a questão racial num sistema de ensino baseado numa visão eurocêntrica e racista. Segundo Silva, Coelho e Alexandre (2012, p. 277), o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não deveria se limitar aos conhecimentos dos livros didáticos, “as escolas devem articular ações dentro do ambiente escolar, com projetos escolares que envolvam alunos, familiares, enfim toda a comunidade”.

O estudo sobre o discurso de professores de Língua Portuguesa em interação com os alunos negros em situações de letramento, em escolas públicas da região leste da cidade de Belo Horizonte-MG, foi contemplado na tese de Marilza de Oliveira Santos, “Práticas discursivas em processos de letramento no Ensino Médio: a construção da identidade negra”. As análises dos resultados desta tese, apresentados por Santos (2012), indicaram que as relações entre professores e estudantes aconteciam em torno da resistência de ensinar e aprender português, do “discurso monofônico” e de práticas que silenciavam e negavam as diferenças

étnico-raciais, além de apresentarem um afastamento entre professores e estudantes negros e negras.

No grupo temático 2 – Professor/práticas pedagógicas – abordamos 21 (vinte e uma) pesquisas publicadas entre os anos de 2009 e 2013, realizadas em escolas públicas de Ensino Médio nas diversas regiões do Brasil, que demonstraram em seus resultados o desconhecimento, ou conhecimento parcial, ou resistência dos professores em relação a Lei nº 10.639/03; falta de formação continuada sobre a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a presença do mito da democracia racial observada nos discursos dos professores. Desta maneira, esses estudos ratificam os resultados observados na pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003” (GOMES; JESUS, 2013), cujo trabalho de campo foi desenvolvido no período de fevereiro a dezembro de 2009.

Grupo temático 3 – Currículo

Selecionamos para grupo temático 3 - currículo - as pesquisas voltadas para a inclusão da temática afro-brasileira e africana no currículo escolar (QUADRO 3). Apresentaremos de maneira breve as principais discussões dessas pesquisas.

As escolas de educação básica do município de Vilhena – RO participaram da pesquisa “Relações raciais na escola: a convivência, a discriminação e as estratégias de enfrentamento racial”, realizada por Claudemir da Silva Paula. Nesta pesquisa observou-se que quanto maior a série, menos estudantes negros eram matriculados. Para entender esse processo do “branqueamento estudantil”, o autor utilizou três eixos:

Primeiro eixo: as justificativas dos docentes para o desempenho inferior dos alunos/alunas negros/negras; segundo eixo: a relação existente de pertencimento étnico-racial, língua(gem) e educação; terceiro eixo: a percepção e as formas de enfrentamento da discriminação adotadas pelos educadores. (PAULA, 2011, p. 10).

Os resultados revelaram a valorização da “cultura branca” materializada “através do currículo obrigatório que mantém o caráter homogêneo de assimilação e através de mecanismos da ideologia da branquitude, que instrumentaliza a instituição escolar para atuar com uma visão de suposta neutralidade científica e

racial” (PAULA, 2011, p. 21-22). Além disso, os professores, sujeitos dessa pesquisa, não reconheciam a existência do preconceito, reforçando, assim, o mito da democracia racial.

Os discursos de professores que indicam que há racismo na sociedade, mas que não percebem o racismo na escola é de causar certo estranhamento, pois a escola não é uma “ilha isolada da sociedade”; os sujeitos que fazem parte da escola pertencem à sociedade e estão suscetíveis a ações e reações, inclusive relacionadas ao racismo. Para Gomes (2005, p. 47) “quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo a mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros”.

A discussão sobre inclusão de uma “filosofia africana” que possa contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/03 e também para os currículos de Licenciatura em Filosofia, passa pela dificuldade “[...] vinculada à própria autoimagem da filosofia que ao afirmar-se neutra e universal, apoia-se em uma espécie de geopolítica do conhecimento e do pensamento que determina não apenas lugares discursivos de enunciação, mas também de silenciamentos” (NASCIMENTO, 2012, p. 76). Essa discussão foi abordada no artigo “Outra voz no ensino de Filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro”, de autoria de Wanderson Flor do Nascimento; além de apresentar outras discussões, tais como: a crítica às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que não aborda o pensamento africano e afro-brasileiro. Nascimento (2012, p.87) ainda discute sobre “a dinâmica colonial da construção do cânone da história da filosofia, assim como suas projeções nos currículos do ensino médio [...] e sobre as relações raciais que, invisibilizadas, tornam também invisíveis as produções africanas.”

O “Programa de reflexões e debates para a consciência negra” é um projeto político-pedagógico que desenvolveu uma metodologia de implementação da Lei nº 10.639/03 em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar do Ensino Médio (LOPES, 2010). Esta foi a experiência de uma escola localizada no bairro do Quintino Bocaiúva, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, investigada na dissertação de Carla Machado Lopes: “as análises revelaram que a implementação da lei provocou a construção e reconstrução interna de estratégias e metodologias de trabalho. E que estas ações institucionalizam internamente esta proposta curricular como missão institucional escolar [...]” (LOPES, 2010).

A análise das representações dos professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Médio foi investigada na dissertação “Negro e ensino médio: representações de professores acerca das relações raciais no currículo”, de Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva. A partir de estudos realizados nos documentos oficiais, nos documentos escolares e documentos orais (discursos dos professores), Silva (2009) concluiu que os professores das disciplinas História, Artes e Literatura ainda não desenvolviam ações pedagógicas direcionadas ao atendimento da Lei nº 10.639/03. Em outro momento, Silva, juntamente com Coelho, retomou a discussão no artigo “A imagem negra emoldurada na escola sob o discurso da igualdade”. As autoras apontaram que essas representações são marcadas pela “ocultação, a discriminação e o não-reconhecimento pelas diferenças de ordem racial, naturalizando essas presenças no cotidiano da escola média básica” (SILVA; COELHO, 2010, p. 105). O texto apresentou que os professores pesquisados do Ensino Médio não compreendiam a questão racial e que a discussão sobre tal questão seria importante para mudanças das representações que os professores construíram historicamente sobre o negro. Além disso, os autores consideraram de fundamental importância que as escolas “[...] reformulem seus currículos, planos de disciplinas, Projetos Políticos Pedagógicos, respeitando e valorizando a diversidade do povo brasileiro, em consonância ao preconizado nos documentos legais, a saber a Lei 10.639/03.” (SILVA; COELHO, 2010, p. 121).

Analisar a recepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o seu impacto nas aulas de História, constituiu-se como objeto de pesquisa de Soares (2009). Os alunos da última série do Ensino Fundamental e Ensino Médio de uma escola em Santo André-SP, foram os sujeitos investigados e constatou-se por meio do perfil traçado desses alunos, que quase metade dos mesmos foi vítima de algum tipo de preconceito e poucos indicaram que foi pela cor ou raça. Quanto às expectativas dos alunos em relação à vida escolar, eles se preocupam com o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho. Segundo Soares (2009), desta maneira os estudos representavam uma ascensão social e a escola, um espaço de exercício da igualdade.

O campo do currículo escolar é permeado pelas relações de poder, e ao observar esse currículo voltado para as relações étnico-raciais, percebemos a valorização de um padrão europeu na escolha dos teóricos a serem estudados nas

diversas disciplinas, na representação da “superioridade” da população branca em detrimento de uma pequena e estereotipada representação da população negra nos livros didáticos. Mesmo após mais de dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, sua implementação no currículo escolar tem sido de maneira gradual, e com diversos problemas, pois ainda há professores que desconhecem esta lei, outros resistem por considerarem uma ação governamental de imposição ao tratar esse assunto, ou ainda por acreditarem que na sociedade brasileira existe a democracia racial, sendo então desnecessária tal medida.

Tomando um conceito amplo de políticas afirmativas, podemos considerar as diversas políticas focais que buscam instituir um regime de igualdade para as minorias, no cerne do nosso interesse: as étnico-raciais. Para além das políticas de acesso ao Ensino Superior, que mobilizaram muito a discussão midiática e, por isso, muitas vezes, são lidas como se fossem as próprias políticas afirmativas, temos uma série de outras políticas focais que podem ser operadas e são demandadas por movimentos negros, ativistas e pesquisadores. No parecer 03 de 2004, do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 03/2004), que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004), a definição de políticas afirmativas assume um conceito englobando o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como política afirmativa para a população negra. Ou seja, políticas afirmativas envolvem tanto políticas de redistribuição, como no caso das cotas no Ensino Superior, como políticas de identidade e políticas de combate ao racismo, como no caso do artigo 26A da LDB em suas redações dadas pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Pela revisão de literatura que realizamos o tema de políticas de distribuição no Ensino Médio não esteve presente. Formas de distribuição específicas para a população negra e indígena têm sido realizadas especialmente na educação técnica, com estabelecimento de cotas, mas despertado pouco o interesse na pesquisa. Outras formas de ações afirmativas no Ensino Médio seriam justificadas pela extensão das desigualdades entre brancos e negros nesta etapa da educação básica, mas não consta na pauta nem nas reivindicações dos movimentos negros, nem nas políticas executadas.

As políticas curriculares de fortalecimento de identidade e combate ao racismo tem uma análise plausível pela síntese das pesquisas publicadas e

organizadas nos grupos temáticos 2 e 3. Apontam para a baixa efetividade, tanto como política de fortalecimento de identidade de alunos e alunas negros e negras, quanto como forma de combate à discriminação racial. A revisão da literatura sobre o Ensino Médio indica que a realidade de docentes, estudantes, escolas e sistemas têm apresentado marcas mais conservadoras de formas históricas de desigualdade que emancipatórias para estudantes negros e negras.

Grupo temático 4 - Livro didático

O grupo temático 4 - livro didático (QUADRO 4), contém os textos que abordaram sobre: a representação do negro no livro didático de História do Brasil; as relações raciais no livro didático de Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa; a literatura afro-brasileira em livros de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; a imagem dos negros/as e a hierarquização entre brancos/as e negros/as no livro de Arte; e a arte afro-brasileira e a África no livro de Arte.

Perceber a formação da identidade dos descendentes de africanos escolarizados no Brasil constituiu objetivo da dissertação de Iracy Barbosa Pires, que analisou textos de livros didáticos de História do Brasil para compreender essa formação. Além disso, buscou entender como textos que propagavam valores etnocêntricos contribuíram para o não reconhecimento dos negros e das negras como pessoas que mereciam respeito e oportunidades no convívio em sociedade (PIRES, 2009). O livro didático exerce papel importante no processo do ensino-aprendizagem, pois apresenta os conteúdos a serem estudados em sala de aula. No entanto, de acordo com Pires (2009), o livro didático tem sido usado como reprodutor e transmissor de ideologias do saber oficial, impedindo que os estudantes afro-brasileiros tenham conhecimento das bases para o processo de construção de sua própria identidade.

A Secretaria da Educação do Paraná desenvolveu, em 2004, o Projeto Folhas³, que produziu livros didáticos, cujos autores eram professores da rede estadual de ensino. Livros desse projeto, da área de Língua Portuguesa e Educação

³ O Projeto Folhas teve início em 2004 e se propunha a inovar na maneira de se produzir livros didáticos no Estado do Paraná. A proposta consistia em aproveitar professoras e professores da rede estadual de ensino como autoras e autores. Para tanto, deveriam produzir textos, chamados “folhas”, e proporem atividades que pudessem ser aplicadas em sala de aula e submetê-los a um processo de seleção (OLIVEIRA NETO, 2011, p. 7)

Física, foram analisados na dissertação de Tânia Mara Pacífico e o Livro de Arte foi objeto de um artigo e a dissertação de Marcolino Gomes de Oliveira Neto.

Pacífico (2011) analisou na sua dissertação as formas simbólicas que os livros didáticos de Língua Portuguesa e Educação Física apresentam: a naturalização do branco como representante da humanidade; a estigmatização de personagens negros/as que “silencia a presença negra”; a História e Cultura Afro-Brasileira; e os processos de desigualdade e discriminação racial. Verificar como o livro didático-público aborda o que está na legislação (Lei nº 10.639/03, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004 do CNE) também fez parte das suas análises. Segundo Pacífico (2011), de maneira geral, apenas o livro de Educação Física atendeu, em parte e com contradições, as definições da legislação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A pesquisa de Oliveira Neto (2011) utilizou o livro didático público “Arte: Ensino Médio”, que faz parte do Projeto Folhas, e as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica da Secretaria de Educação do Paraná. O resultado da pesquisa apontou poucas imagens de negros/as, sendo que todas operavam ratificando estereótipos racistas. De maneira similar a Pacífico (2011), que analisou a “naturalização do branco como representante da humanidade”, este estudo também se fez presente no trabalho de Oliveira Neto (2011). Sua pesquisa indicou que a arte e a cultura europeia ainda são as mais valorizadas e que no sistema educacional opera um pensamento racializado e hierarquizado.

Outra produção acadêmica (artigo) de Oliveira Neto (2011) também utilizou o o livro didático público “Arte: Ensino Médio”, destacando as imagens que retratam negros/as e brancos/as. O autor apresentou duas imagens: o óleo sobre tela “Independência ou Morte”, de Pedro América e aquarela “Negra Tatuada vendendo caju”. Segundo o estudioso, “a suposta superioridade da população branca em relação à população negra” (OLIVEIRA NETO, 2011, p. 15) foi retratada nessas imagens do século XIX e discutir essa questão foi objetivo do artigo.

A apresentação de imagens de negros/as, a arte afro-brasileira e a África no livro “Descobrimos a História da Arte”, da editora Ática, foi objeto de pesquisa de Cucco e Müller (2013). A referida publicação apresenta: “separação entre África ‘branca’ e África ‘negra’, ‘embranquecimento’ da arte Barroca, a ‘alegorização’ da imagem do negro na arte moderna e a ‘invisibilização’ do referencial simbólico negro na arte afro-brasileira” (CUCCO; MÜLLER, 2013, não p.). A partir da observação

desses elementos, os autores apontaram que “o processo de integração do negro na sociedade brasileira pressupõe de um processo de ‘embranquecimento’ cultural [...] para que dessa forma, possa se integrar num projeto de sociedade que pretende ser uma extensão do mundo europeu” (CUCCO; MÜLLER, 2013, não p.).

Verificar e analisar a presença da literatura afro-brasileira em livros didáticos aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 constituíram-se como objetivos da produção acadêmica de Márcia Froehlich, intitulada “Presença da Literatura afro-brasileira em livros didáticos do Ensino Médio”. A partir das 11 (onze) coleções aprovadas para o PNLD examinou-se a presença da literatura afro-brasileira em 10 (dez) coleções de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A coleção “Projeto Eco-Língua Portuguesa”, da editora Positivo destacou-se entre os demais livros por apresentar informações sobre as literaturas de africanos de língua portuguesa. Os resultados desta pesquisa mostraram que a literatura afro-brasileira é pouco abordada nos livros didáticos destinados para o Ensino Médio, inclusive há coleções que ignoram as determinações da Lei nº 10.639/03 (FROEHLICH, 2012).

O livro didático de língua inglesa foi analisado na dissertação “Mudanças e/ou permanências: relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa” de Alessandra Melo Smith. Apesar de várias modificações nos livros didáticos de língua inglesa, segundo a autora, esta pesquisa indicou que os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana precisavam ser apropriados adequadamente, uma vez que a cultura e história afro-brasileira não estavam presentes na maior parte dos livros didáticos (SMITH, 2013).

De acordo com a legislação, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena devem ser ministrados em todo o currículo escolar e de maneira específica nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. No entanto, os livros didáticos do Ensino Médio dessas áreas, utilizados nas pesquisas abordadas neste grupo, apresentaram poucas mudanças no que refere ao cumprimento da legislação. Imagens estereotipadas e desvalorização da população negra, bem como a ausência da história e cultura dessa população foram percebidas na maioria desses livros. O livro didático atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem, mas ao longo dos anos tem negado aos estudantes afro-brasileiros o conhecimento de sua história, ao valorizar a cultura

européia em detrimento da cultura africana, contribuindo, assim, para a manutenção das desigualdades.

Grupo temático 5 - Formação de professores

O grupo temático 5 - Formação de Professores (QUADRO 5), possui apenas 1 (uma) produção acadêmica, a dissertação de Paula Janaína da Silva, intitulada “O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais”. Segundo Silva (2011), “as relações raciais que configuram o Brasil são marcadas pelo racismo e pelas mais diversas discriminações, escamoteadas pelo mito da democracia racial ainda presente e disseminado na sociedade”. Desta maneira, a formação do professor para trabalhar com uma educação que valoriza a diversidade cultural e a desconstrução do mito da democracia racial é imprescindível na construção uma educação antirracista pautada no art. 26A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Grupo temático 6 - Gestão escolar

O grupo temático 6 - Gestão escolar (QUADRO 6), apresenta a dissertação “Educação das relações raciais no Distrito Federal: Desafios da gestão”. Esta pesquisa de Rodrigues (2010) apontou que devido a falta de formação sobre a temática das relações raciais, os gestores de escolas públicas do Distrito Federal diminuem a existência de manifestações racistas nas escolas, bem como desconhecem as consequências prejudiciais no desempenho escolar de estudantes negros e negras. Segundo Rodrigues (2010), o gestor tem papel importante na escola, uma vez que ele é capaz de direcionar instrumentos, tais como o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar, que poderão facilitar implementação de ações de combate à exclusão e promotoras da igualdade racial.

Grupo temático 7 - Ações Afirmativas

O grupo temático 7 - Ações afirmativas (QUADRO 7), destaca a discussão sobre ações afirmativas para a população negra na educação técnica/tecnológica e a política de cotas. Duas produções acadêmicas abordam essa temática, a

dissertação de Ivaneide Soares da Silva, “Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica” e o artigo de Santos, Merícias e Rocha (2009) sobre “Ações afirmativas e racismo: a política de cotas e suas repercussões no racismo - um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA”.

A dissertação de Silva (2009) propôs, como objetivos, identificar a implementação dos artigos 26, 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e verificar o impacto de políticas públicas de ações afirmativas nesse centro educacional. A educação técnica e tecnológica vinculada ao mercado de trabalho e a inserção da população negra nesse mercado também foram estudadas nesta pesquisa. Segundo Silva (2009), o resultado do estudo demonstrou que as políticas públicas de ações afirmativas, tão desejadas pela população negra, ainda está longe da realidade daquela escola.

O artigo de Santos, Merícias e Rocha (2009) analisou a política de cotas para acesso do estudante negro ao Ensino Superior como elemento reforçador do racismo no Brasil. Foram aplicados questionários com perguntas objetivas para 60 estudantes do 3º ano de Ensino Médio do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), para observar a percepção dos alunos acerca do sistema de cotas raciais. A análise dos questionários, destacou que 91,8% dos estudantes não sabiam o que são ações afirmativas e “estes números podem ser explicados pela má formação dos professores, que são a principal fonte de disseminação da informação no âmbito escolar” (SANTOS; MERÍCIAS; ROCHA, 2009, p. 17). Também foi questionado aos estudantes os seus posicionamentos sobre o sistema de cotas: 67,7% se colocaram contra, 30% a favor e 8,3% não se posicionaram. A discussão sobre o sistema de cotas foi considerada polêmica e divisora de opiniões. No entanto esse sistema faz parte de “medidas especiais temporárias que buscam compensar um passado discriminatório ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade com alcance da igualdade substantiva por partes de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais” (SANTOS; MERÍCIAS; ROCHA, 2009, p. 19). No que se refere à contribuição da política de cotas para o acesso dos alunos ao Ensino Superior, a pesquisa indicou que 73,3% consideram que existe contribuição, 21,7% responderam que não contribui para o acesso ao Ensino Superior e 5% não se posicionaram. Outra pergunta foi se “as

cotas para alunos negros reforçam o racismo na sociedade brasileira”, 81,7% responderam que sim, 16,7% responderam que não e 1,7% não se posicionou.

É interessante refletirmos sobre essas respostas, pois, na pesquisa acima mencionada, a maioria dos alunos afirmou que o sistema de cotas contribui para a inserção do negro no Ensino Superior, embora também entenda que as cotas “reforçam o racismo na sociedade brasileira”. Estas respostas podem suscitar outra/s pergunta/s, por exemplo: como discutir numa sala de aula do Ensino Médio as ações afirmativas para o Ensino Superior, diante da realidade brasileira marcada pelo racismo? Uma pergunta difícil de responder, mas que precisa ser pautada nos cursos de formação inicial e continuada de professores, na organização curricular que promova a implementação da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, nos livros didáticos “libertos” dos estereótipos que representam a população negra e também nos espaços de construção de políticas públicas, a fim de gerar reflexões e ações de combate ao racismo e valorização da população negra.

As sínteses das produções acadêmicas dos anos de 2009 a 2013 sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio no Brasil, selecionadas e organizadas em sete grupos temáticos, abordaram pesquisas sobre a concepção de estudantes negros em relação à cor/raça, construção da identidade, questão do preconceito e discriminação racial no ambiente escolar e as expectativas dos jovens estudantes de inserção no mercado de trabalho e no Ensino Superior. No que se refere aos professores, os resultados das pesquisas apontaram discursos e práticas pedagógicas que reforçavam o mito da democracia racial; a falta de conhecimento, ou conhecimento parcial da Lei nº 10.639/03, fato que contribuiu para resistência à referida Lei; além da falta de formação continuada para professores e gestores sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Poucas mudanças foram apresentadas nos livros didáticos pesquisados e no currículo escolar quanto à inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em relação às ações afirmativas, estas foram discutidas nas pesquisas que abordaram as cotas no Ensino Médio técnico federal e no Ensino Superior.

As pesquisas selecionadas neste capítulo possibilitaram a visualização de um panorama das relações étnico-raciais no Ensino Médio. No entanto, com alcance limitado para análises relacionadas às desigualdades de acesso e conclusão de jovens negros e brancos nessa etapa de ensino. O próximo capítulo analisará essas

desigualdades a partir dos dados da PNAD, no período de 2003 a 2013, na Região Metropolitana de Curitiba.

3 O ENSINO MÉDIO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O ensino secundário no país teve sua origem no período colonial com as escolas jesuítas que se destinavam à formação da elite branca brasileira. Com o período imperial, apesar de a educação não mais estar nas mãos dos jesuítas (devido à reforma do Marquês de Pombal que os expulsou em 1759), o ensino continuava restrito a uma pequena elite.

A história da população negra no Brasil tem sido marcada pela ausência de direitos desde a sua chegada como escravizados no território brasileiro, e no que se refere à educação formal também não foi diferente. No período colonial a educação escolar ministrada pelos jesuítas estava direcionada aos filhos dos donos das terras, com exceção das mulheres e dos primogênitos. Segundo Romanelli (1999, p. 33) “era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada”.

As formas de inserção da população negra no Brasil, no entanto, foram múltiplas. Os quilombos constituíram uma forma de recriação autônoma, que desenvolveu uma rede com milhares de comunidades no interior do Brasil, presentes em todos os estados. Nas cidades os negros livres cresceram em termos proporcionais e durante o século XIX a população negra livre foi sempre superior à população negra cativa, chegando à maioria absoluta nos anos que antecederam a Lei Áurea. A população negra livre das cidades (e em casos específicos, inclusive a cativa) buscava a escolarização, tendo nesta o objetivo de afirmação como espaço social (FONSECA, 2009). À medida que estudos foram desenvolvidos, observou-se que mesmo com as restrições e proibições, a população negra buscou escolarização ao longo do século XIX (ARANTES, 2008; VEIGA, 2008; ANJOS, 2010).

Anterior à Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, conhecida como a Lei Áurea, que aboliu formalmente a escravidão, houve muita resistência e lutas dos negros em busca da liberdade. As leis que antecederam o fim da escravidão, como a Lei Eusébio de Queirós (1850), Lei do Ventre Livre (1871), Lei dos Sexagenários (1885) e até a Lei Áurea (1888), não foram suficientes para que a população negra advinda de um longo processo de escravização tivesse a oportunidade de integração e mobilidade social. Desde a Lei de Terras de 1850¹, que definia a compra como única

¹ “A Lei de Terras pôs fim ao reconhecimento da posse, que havia sido realizado em 1822, pela resolução de julho” (THEODORO, 2008, p. 34).

forma de aquisição de terra em substituição da legislação de 1822², as ideias raciais de incapacidade³ dos ex-escravizados para o desempenho do trabalho assalariado numa sociedade cada vez mais urbana e industrializada e a promoção do governo para a imigração de europeus, criavam mecanismos que dificultavam tal mobilidade social para o negro no século XIX (THEODORO, 2008).

A inclusão socioeconômica da população negra era bastante limitada. Segundo Theodoro (2008, p. 33): “no mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalternas”. Desta maneira, a abolição da escravatura possibilitou uma situação de igualdade política e civil em relação aos outros cidadãos, mas com limitação na inclusão socioeconômica (THEODORO, 2008).

Em 1837 foi organizado o primeiro colégio de ensino secundário público, o Colégio Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, administrado pelo governo federal. Inicialmente atendia apenas jovens do sexo masculino; somente a partir da década de 1920 o Colégio passou a atender também mulheres e aumentou o número de vagas. Segundo Dávila (2006, p. 312) “o Colégio tornou-se cada vez mais um dos poucos mecanismos de mobilidade social pela educação disponíveis na cidade. A escola abraçava esse papel, aumentando o tamanho das classes e oferecendo cursos noturnos”. Mesmo com a ampliação das vagas neste período inicial do século XX, esse Colégio não conseguia atender a todos, e os estudantes não brancos tinham dificuldades de chegar ao ensino secundário e ao Colégio D. Pedro II, tendo em vista os obstáculos enfrentados nas escolas elementares. De acordo com Dávila (2006), além disso, para ingressar no Colégio havia uma disputa por poucas vagas e um “rigoroso” exame de seleção.

Formado por uma comunidade estudantil de grande maioria branca, de professores brancos e poucos “funcionários de cor”, para Dávila (2006) as questões relacionadas à raça estavam presentes no Colégio D. Pedro II, uma vez que as narrativas nos dois jornais estudantis “O Arauto” e “Pronome” davam a impressão

² “A legislação de 1822 buscava incentivar o acesso à propriedade da terra ao lavrador não proprietário, combatendo o bloqueio exercido pelo latifúndio” (FAORO, 1977, p. 407- 408 apud THEODORO, 2008, p. 34).

³ “De um lado, os nativos livres e libertos eram considerados como inaptos ao trabalho regular. De outro lado, no que tange aos antigos escravos, as fugas organizadas nas fazendas eram cada vez mais frequentes, e que contribuiu tanto para promover a idéia de que a mão de obra negra era indolente e inapta para relação assalariada, bem como para reforçar a ideologia do branqueamento” (THEODORO, 2008, p. 32).

“de que os alunos do Colégio viviam em um meio intelectual, social e cultural impregnado de discurso racial eugenista e nacionalista bastante similar ao que caracterizava os discursos mais eruditos científicos, médicos e intelectuais sobre ‘raça’ no Brasil” (DÁVILA, 2006, p. 322). Como discussão nesses dois jornais destaca-se a questão do ensino obrigatório da Educação Física a partir da Reforma de Francisco Campos em 1931, mas que não havia sido implantado no Colégio D. Pedro II. Os alunos destacavam nesses jornais a necessidade de instalações para o ensino da Educação Física, pautados em argumentos eugenistas, como o que foi mencionado no primeiro número de “O Arauto”:

Embora houvesse exceções, ‘a grande maioria porém, é constituída por meninos franzinos, de capacidade thoraxica reduzida, costas abauladas, e alguns até formando corcunda. Isto em gente que estuda e que amanhã será uma das forças vitais da Pátria, é profundamente constritor!’ (O ARAUTO I, apud DÁVILA, 2006, p. 318).

Os livros didáticos utilizados no Colégio D. Pedro II e que serviam de parâmetros para outras escolas, apresentavam conteúdos numa perspectiva “nacionalista, católica e eurocêntrica”, como afirma Jerry Dávila (2006). Os manuais de história dos períodos anteriores do Colégio D. Pedro II analisados por Melo (1997), apresentam cada um projetos políticos específicos. O primeiro da monarquia, e o outro da república, mas no que se refere às populações indígenas e negras, expõem perspectivas estigmatizantes muito próximas. Os manuais analisados foram: “Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II”, de Joaquim Manuel de Macedo, lançado em dois volumes 1861 e 1863 e “História do Brasil – Curso Superior”, de João Ribeiro, edição de 1912. Os livros “Epítome de História do Brasil” e “História da Civilização”, escritos por Jonathas Serrano, professor do Colégio D. Pedro II, apresentam também tais perspectivas. Alguns elementos nesses livros relacionados à população negra foram apresentados de maneira pejorativa e abordavam a história dos(as) negros(as) numa visão eurocêntrica, como, por exemplo: “o branco herdou dos afro-descentes características de preguiça e de superstição [...]”, e que “a abolição foi um movimento branco de caridade [...] o resultado de um despertar cívico da parte de brancos que apenas tangencialmente incluiu ou afetou os escravos” (DÁVILA, 2006, p. 325-326). Neste contexto, a população negra era representada nesses livros

didáticos como passiva no processo da abolição e também como responsável por práticas pejorativas.

A visão do(a) negro(a) como inferior ao branco(a) era naturalizada no século XIX, uma vez que a “ciência” da época preconizava a superioridade branca e, além disso, que a mistura das raças significaria a “degeneração racial”. No processo de atualização racial no século XX tal “degeneração” poderia ser superada: “[...] alguns brasileiros de cor podiam escapar à degeneração embranquecendo por meio da ascensão social. É esse, detalhe crucial que conferiu à educação pública brasileira uma significação especial” (DÁVILA, 2006, p. 28). Desta maneira a educação era uma ferramenta importante no “branqueamento” da nação.

As tentativas de exclusão dos negros no sistema de ensino no Império e nos primeiros anos da República não impediram que essa população buscasse a educação escolar. Segundo Cruz (2005, p. 27), “embora não de forma massiva, camadas populacionais de negros atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas, recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares”. Percebemos que mesmo as políticas públicas não contemplando os negros⁴, a luta pela escolarização estava presente.

O século XX foi marcado por diversas lutas do Movimento Negro em prol de melhores condições de trabalho, combate ao racismo, políticas específicas para a população negra no campo educacional e inclusive no acesso ao Ensino Superior, entre outras reivindicações. Os dois grandes pontos de convergência das reivindicações dos movimentos negros ao longo do século XX foram identidade e educação. Importante exemplo são os tópicos apresentados ao final da Convenção Nacional do Negro Brasileiro realizada em 1945, que demanda ao Estado vagas específicas para a população negra no Ensino Superior e no Ensino Médio Técnico (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013), ou seja, no primeiro momento em que foram pensadas as políticas afirmativas para a população negra o Ensino Médio Técnico estava incluído. No final dos anos 1970, com o processo de abertura, ao final da ditadura militar, os movimentos negros se reorganizaram e as propostas de

⁴ Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000 apud CRUZ, 2005, p. 29).

mudanças na educação visando atender à população negra novamente entravam nas pautas.

Além disso, a Constituição de 1988 avançou nos direitos da população negra seja “ao promover o bem estar de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, conforme art.3º, inciso IV (BRASIL,1988), bem como em reconhecer a existência da discriminação racial, ao definir como crime a prática do racismo no art. 5º, inciso XLII (BRASIL,1988).

Para Costa (2011, p. 91):

[...] Avanços e conquistas expressas na Constituição de 1988 se inserem em um processo histórico de luta e resistência, denúncias e reivindicações que foi se fortalecendo no âmbito dos movimentos de transformação social e, também, à medida em que novas frentes de pesquisas foram fornecendo instrumentos inovadores de argumentação, forçando a própria ciência a reconhecer equívocos cometidos com relação a conformação de uma visão distorcida sobre os seres humanos.

Com todas as demandas do Movimento Negro frente ao combate ao racismo, o século XXI iniciou-se com grandes desafios no que se refere ao debate de políticas públicas de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

Na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata promovida pela ONU em Durban – África do Sul, em 2001, o Brasil assumiu compromissos, tendo em vista a adoção de políticas para reduzir as desigualdades raciais. A partir desses compromissos o Governo Federal instituiu em 13 de maio de 2002 o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto nº. 4.228/02) e em março de 2003 criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR⁵). Tal momento foi “a primeira vez que o Governo Federal brasileiro instituiu um órgão com a competência específica de promover ações visando à garantia não apenas da igualdade jurídica, mas também da igualdade material para as populações tradicionalmente afetadas pelo racismo [...]” (BRASIL, 2008, p. 5).

Ainda em 2003 foi adotada a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), instituída pelo Decreto nº. 4.886/03, sob responsabilidade da

⁵ A partir de reforma ministerial em 2015, tal órgão foi agregado ao recém criado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos que incorporou as secretarias de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e de Políticas para Mulheres.

SEPPIR a sua execução e coordenação. De acordo com o texto “Documento de Posição Brasileira: Conferência Regional da América Latina e Caribe preparatória para a Conferência Mundial de Revisão de Durban”, três princípios básicos fundamentam essa política: a transversalidade, a descentralização e a gestão democrática que são assim definidos:

A **transversalidade** diz respeito à inclusão da perspectiva de promoção da igualdade racial nas iniciativas de diversas áreas do Governo brasileiro, seja na economia, seja na promoção da saúde, da educação, cultura, justiça, etc.

A **descentralização** refere-se à inserção da política de promoção da igualdade racial na atuação de Estados, municípios e do Distrito Federal. Conforme determina a constituição brasileira, o Brasil constitui-se de uma República Federativa, de forma que cada ente federado responsabiliza-se pela oferta de determinados bens públicos à população.

Por fim, a **gestão democrática** consiste no processo de legitimação da política de promoção da igualdade racial por meio da consulta e participação dos diversos atores sociais, em especial da sociedade civil organizada. O mais importante e regular mecanismo a viabilizar esta participação tem sido o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial –CNPIR que, ademais, realiza significativo trabalho de controle social das ações governamentais (BRASIL, 2008, p. 5-6).

A educação, além de fazer parte do princípio da transversalidade no PNPIR, também está presente no segundo eixo, dentre os oito eixos de ação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir).

Segundo o Documento de Posição Brasileira para a “Conferência Regional da América Latina e Caribe preparatória para a Conferência Mundial de Revisão de Durban” (BRASIL, 2008, p. 7), para garantir a efetividade da Declaração e do Plano de Ação de Durban, “os principais órgãos do governo planejam suas ações levando em consideração a perspectiva étnico-racial e a importância da adoção de políticas afirmativas para a superação das desigualdades”. Desta maneira, na área da educação, o governo adotou algumas ações (BRASIL, 2008):

a) Criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas em instituições privadas de ensino superior para estudantes de escolas públicas entre eles negros e indígenas;

b) Incentivo às instituições de Ensino Superior para reserva de vagas para negros e indígenas;

c) Promoção, desde 2005, da revisão e inserção do quesito cor nos formulários do Censo Escolar;

d) Difusão do conhecimento sobre a temática étnico-racial para fortalecimento e institucionalização nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) em instituições públicas de Ensino Superior por meio do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro);

e) Realização de fóruns, seminários sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 referente ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio. E adoção de material didático pedagógico de apoio à implementação da Lei nº. 10.639/2003.

Contudo, mesmo com as ações desenvolvidas pelo governo, influenciadas pelo Plano de Durban, as desigualdades raciais continuam presentes e em específico na educação, foco dessa pesquisa. A negação do racismo, atitude fruto do mito da democracia racial, ou o receio/temor de que as discussões sobre o racismo, num país onde “ele não existe” possa suscitar o racismo, ainda são elementos presentes no imaginário da sociedade brasileira. Os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar (professores, diretores, pedagogos, estudantes e técnicos) convivem em meio aos discursos de negação do racismo, mas também de denúncia do racismo. Desta maneira, “o sistema educacional pode ser um elemento de reprodução das desigualdades, preconceitos e discriminações historicamente enraizadas na vida social ou um elemento de libertação, promoção do apreço à diversidade e ao respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2008, p. 21).

As desigualdades educacionais entre negros e brancos são observáveis em dados de pesquisa do IBGE e de outros órgãos tais como o INEP, no que se refere aos diferentes níveis de ensino, mesmo com a universalização de acesso ao Ensino Fundamental, e principalmente nos níveis mais elevados, incluindo também o Ensino Médio.

Na continuidade deste capítulo, abordaremos questões em relação à juventude e o Ensino Médio, sobre a cor ou raça da Região Metropolitana de Curitiba e as características do Ensino Médio dessa região, enfatizando o quesito cor ou raça a partir das variáveis educacionais da PNAD nos anos de 2003, 2008 e 2013.

3.1 JUVENTUDE E O ENSINO MÉDIO

Ao abordar sobre a juventude e o Ensino Médio, apresentamos em linhas gerais que a presente pesquisa encontra-se num cenário de muitas discussões sobre a redução da maioridade penal no país, sobre os altos índices de homicídios da juventude negra, conforme dados apresentados no Mapa da Violência 2013 (WASELFSZ, 2013)⁶ e reivindicações de movimentos sociais na busca dos direitos da juventude. Diante desse contexto, o tema da juventude vem ganhando espaço na agenda das políticas públicas da última década, como a definição da Política Nacional da Juventude em 2004, a partir de nove desafios identificados em pesquisa sobre as condições socioeconômicas da juventude brasileira:

Ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade; erradicar o analfabetismo; preparar para o mundo do trabalho; gerar trabalho e renda; promover uma vida saudável; democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; estimular a cidadania e a participação social; e melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais. (BRASIL, 2006, p. 8).

Outras ações também fazem parte dessa agenda governamental como a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ)⁷ e do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve)⁸ em 2005, bem como programas governamentais⁹ voltados

⁶ O Mapa da Violência apresenta um importante diagnóstico da violência contra os jovens brasileiros. De acordo com o mapa de 2013 “os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos” (WASELFSZ, 2013, p. 9). Diante disso, os dados apresentam “acentuada tendência de queda no número absoluto de homicídios na população branca e de aumento nos números de vítimas na população negra. E essa tendência se observa tanto no conjunto da população e de forma bem mais pronunciada na população jovem. [...] O número de homicídios de jovens brancos cai de 6.596 em 2002, para 3.973 em 2011: queda de 39,8%, bem maior que a do conjunto da população, que foi de 26,4%. Já as vítimas negras entre os jovens cresceram de 11.321 para 13.405, isto é, um aumento de 24,1%” (WASELFSZ, 2013, p. 87, 89).

⁷ Vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) é responsável por articular os programas e projetos, em âmbito federal, destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos; fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas (BRASIL, 2006, p. 8).

⁸ O Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), criado em fevereiro de 2005, é um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o governo e a juventude brasileira. É um órgão consultivo e tem o objetivo de assessorar a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Secretaria-Geral da Presidência da República na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade sócioeconômica juvenil; e assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã (BRASIL, 2006, p. 9).

para essa população na busca de garantia de seus direitos e a aprovação do Estatuto da Juventude em 2013.

A juventude é vista socialmente de diversas formas e pode ter várias definições de acordo com o contexto histórico, faixa etária, região, conceitos biológicos ou sociológicos, entre outros. Em termos legais, conforme o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, que dispõe no artigo 1º “sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE”, de acordo com o parágrafo 1º “são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”.

Para Carrano e Daryrell (2013), a definição de juventude por idade é importante, tendo em vista elementos objetivos de maturidade biológica em relação à definição de políticas públicas e contagem da população. No entanto, a juventude não se reduz ao fator idade e, segundo esses autores, juventude é uma categoria socialmente produzida, ou seja, é uma construção histórica. Desta maneira, “as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos”. (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 13).

Os jovens têm especificidades, vivem em contextos sociais diferentes, têm acesso a bens culturais e econômicos de maneira desigual, o que favorece na compreensão da juventude em diversos conceitos. De acordo com Silva (2013, p. 66) “juventude no singular expressaria uma condição geracional ou populacional; no plural *juventudes*, situar-se-iam os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades”.

Ao tratar sobre o aluno no Ensino Médio, Inês Teixeira (2014) traz uma reflexão sobre como olhar para eles, ou melhor, como olhar para os jovens que estão “na função, no papel de aluno”. Para Teixeira (2014, p. 18) “o jovem é o SUBSTANTIVO e o aluno é o ADJETIVO, embora muitas vezes a gente se esqueça disso, no relacionamento com eles como se fossem somente alunos [...]”. Isso nos faz refletir sobre o reconhecimento do aluno do Ensino Médio, como um jovem com

⁹ Dentre um conjunto de programas e ações da SNJ estão: o Plano de Prevenção à Violência contra a Juventude Negra, denominado Juventude Viva; o Programa Estação Juventude; o Participatório e o Programa Juventude Rural. Para informações sobre esses programas consultar <<http://www.secretariageral.gov.br>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

uma história de vida peculiar, posicionamentos sociais, vivências e identidades diferenciadas.

Com as reivindicações por escola nas últimas décadas, os sujeitos que chegaram nela modificaram o público antes atendido. De acordo com dados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 no que se refere à taxa de cobertura da rede escolar¹⁰, entre os anos de 1988 e 2008 “ocorreu a elevação do percentual de brasileiros que frequentavam a escola, passando de 84,1% para 97,9%, entre as crianças de 7 a 14 anos, e de 54,9% para 84,1% entre os jovens de 15 a 17 anos” (PAIXÃO et al, 2010, p. 220). Mesmo que com a decomposição desse dado da taxa de cobertura da rede escolar (por cor ou raça entre os jovens de 15 a 17 anos nesse período, segundo Paixão), não tenha sido muito expressiva a redução nas assimetrias entre os grupos de cor ou raça, as diferenças entre brancos e pretos e pardos passou de 5,7 para 4,3 pontos percentuais:

[...] o percentual de brancos que frequentavam a escola se elevou de 57,5% para 86,6%, registrando um incremento de 29,1 pontos percentuais. Entre os pretos & pardos, o aumento da taxa de cobertura foi ligeiramente mais elevado, em 30,5 pontos percentuais, passando, o indicador, de 51,8% para 82,3% (PAIXÃO et al, 2010, p. 220).

Na perspectiva de Arroyo (2014) de que “Outros sujeitos” chegaram ao ambiente escolar, tanto professor como alunos são “outros”. No Ensino Médio “os professores são Outros em gênero, origem social, racial, trazem saberes, leituras de mundo e de si mesmos” e os jovens estudantes “também são *Outros*, de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias” (ARROYO, 2014, p.55). Os jovens estudantes que estão chegando ao Ensino Médio são diferentes daqueles das classes média/alta de décadas passadas. Segundo Arroyo (2014, p. 60),

[...] na medida em que a infância-adolescência popular foi tendo acesso ao Ensino Fundamental, aqueles que completam (ainda uma porcentagem distante daqueles que entram nos primeiros anos) tentarão o Ensino Médio com frequência dividindo tempos de estudo e trabalho-sobrevivência.

¹⁰ “A taxa de cobertura do sistema escolar expressa o percentual da população que frequenta a escola (curso de ensino regular, educação de jovens e adultos, supletivo, mestrado, doutorado, pré-vestibular, pré-escolar ou alfabetização de adultos ou creche) em uma determinada faixa de idade” (PAIXÃO et al., 2010, p. 220).

Com esses novos sujeitos que frequentam a escola de nível médio, com suas diversidades e particularidades, contextos sociais e étnico-raciais distintos, mergulhados numa sociedade de oportunidades desiguais, a escola não pode continuar a ser a mesma do século passado. Para Arroyo (2014, p.60) “quando os educandos são Outros, a escola, a docência, os currículos, as didáticas o que ensinar-aprender passam a ser *outros*”. Além disso, as políticas públicas também se alteraram a partir das pressões dos movimentos sociais organizados, e tentam ser mais democráticas e igualitárias na perspectiva de serem mais inclusivas, e menos desiguais (ARROYO, 2014).

Compreender o Ensino Médio e buscar novos referenciais para a sua “construção” a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, envolve um olhar sobre a “juventude concreta” que frequenta essa etapa do ensino, sobre os docentes e sobre um currículo que envolva os jovens estudantes e adultos que chegam ao Ensino Médio, carregando experiências de lutas pela escola e também experiências de trabalho, sobrevivência e estudo (ARROYO, 2014). Além disso,

[...] o Ensino Médio em que jovens-adultos e docentes trabalham hoje não é o mesmo das décadas de 1960-1970, da Lei 5692/71, nem das décadas de 1980-1990 (Lei 9396/96). Apresentam-se hoje outras pressões, de outros coletivos, pelo direito à educação média, outros profissionais, de outras origens sociais, raciais, de gênero e outras identidades profissionais, com outra consciência juvenil, profissional. Outros sujeitos pressionando pela construção de outras funções sociais para o Ensino Médio. Pressões por outros currículos. (ARROYO, 2014, p. 68).

Nesse contexto, a esfera de trabalho não pode ser esquecida, pois a escola pública de Ensino Médio atende a jovens estudantes trabalhadores. De acordo com os dados da PNAD 2013, a variável que indicava trabalho¹¹ apontava que 30,7% dos estudantes do Ensino Médio da rede pública da Região Metropolitana de Curitiba estavam trabalhando.

O mundo do trabalho tem se modificado a partir das novas tecnologias e passou a exigir uma mão de obra mais qualificada e com maior nível de escolaridade por parte de muitos dos seus trabalhadores. Apesar de ter maior formação escolar, isso não significa diretamente uma inserção no mercado de trabalho, pois a seletividade desse mercado, bem como as vagas disponíveis,

¹¹ No questionário da PNAD 2013 a pergunta era: “trabalhou na semana de 22 a 28 de setembro de 2013?”. Esse era o período da semana de referência da pesquisa.

emprega cada vez um grupo de trabalhadores mais escolhido. Segundo Corrochano (2014, p. 210-211):

[...] A despeito da necessidade ou não de níveis mais elevados de escolaridade para a realização concreta de trabalhos, na medida em que aumenta a escolaridade da população e se reduzem os empregos, a escolaridade acaba se constituindo em um mecanismo de seleção para os empregadores e uma estratégia dos sujeitos para melhorar seu lugar na fila do desemprego.

Corrochano (2014) também chama atenção para as taxas de desemprego no início dos anos 2000, que são mais elevadas entre os jovens do que entre os adultos. Ainda ressalta que o “desemprego juvenil é plural”, pois “[...] o desemprego apresenta-se de maneira heterogênea segundo as idades no tempo da juventude, a classe social, o sexo, a cor/raça, os níveis de escolaridade e os locais de moradia” (CORROCHANO, 2014, p. 212).

A escola tem papel importante na preparação para o mundo do trabalho. De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Resolução nº. 2 de 30 de janeiro de 2012, uma das finalidades dessa etapa da Educação Básica, segundo o artigo 1º, inciso II, é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2012).

Segundo Corrochano (2014, p. 213), duas características estão presentes na relação entre a escola e o trabalho: “o ingresso precoce no mercado e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho”. De acordo com essa autora, “desde os anos 1980, vários estudos já evidenciavam que o processo de expansão do ensino não havia retirado o jovem do mercado de trabalho. É o jovem trabalhador que se torna estudante” (2014, p. 213). Além disso, a busca pelo trabalho na juventude não significa apenas uma questão econômica, de sustento financeiro, mas também se relaciona à independência, ao consumo de bens materiais e simbólicos e a uma realização pessoal (CORROCHANO, 2014).

Os dilemas do Ensino Médio são antigos, baseados na dualidade de uma formação geral ou profissionalizante e também se modificam em cada período histórico e a partir dos grupos sociais que atende. Segundo Krawczyk (2014) a busca da identidade do Ensino Médio tem sido alvo de muitas discussões, seja por maior ênfase na preparação para a cidadania ou para a universidade, seja nas

questões relacionadas à inclusão ou não de novos conteúdos no currículo, ou ainda no que se refere à reforma na sua estrutura.

Com as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir das novas relações com a tecnologia, a qualificação vem se tornando cada vez mais exigente e seletiva, e o perfil do trabalhador precisa adaptar-se às novas demandas técnicas. Segundo Krawczyk (2014, p. 81) “[...] os jovens têm que enfrentar um sistema perverso de seleção com exigências mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação, mesmo quando a função não necessita de um nível elevado de conhecimento”.

É num contexto de mudanças no mercado de trabalho e nas demais relações sociais e educacionais do século XXI que o debate sobre a identidade do Ensino Médio se faz presente. Para Krawczyk (2014, p. 81),

[...] seja porque em alguns casos ele pode ser considerado insuficiente para as novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia - formação geral ou profissional – que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais.

A necessidade de um grau de escolaridade cada vez mais elevado tem levado ao aumento de anos de escolaridade entre os jovens. “Isso não se deve apenas à política de universalização do Ensino Médio, mas também ao fato de os setores populares quererem seus jovens na escola, se esforçarem e pressionarem coletivamente para isso” (KRAWCZYK, 2014, p. 90). Embora haja esse aumento da escolaridade, ainda se percebe que o acesso ao Ensino Médio é diferenciado entre os grupos sociais e étnico-raciais. Como menciona Krawczyk (2014, p. 91) “para alguns setores sociais, cursar o Ensino Médio é algo quase natural, tanto quanto comer, tomar banho, etc. A questão está naquele grupo social para quem o Ensino Médio não faz parte de sua experiência familiar”.

A obrigatoriedade da escola até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, também contribui para um repensar o Ensino Médio, que vem atendendo um público jovem diferenciado de décadas passadas e que possui expectativas distintas tanto no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, quanto ao prosseguimento dos estudos após o Ensino Médio. Para Weller (2014, p. 146), a Emenda Constitucional nº 59/2009 “exigirá não só mudanças nos currículos

de Ensino Médio, mas também esforços dos governos e da sociedade civil no sentido de criar instâncias mediadoras das etapas subseqüentes ao Ensino Médio”.

3.2 A COR OU RAÇA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA – PR NA PNAD

Segundo o IBGE (2013), os dados apresentados pela PNAD fornecem informações que possibilitam retratar o sistema educacional brasileiro e acompanhar várias questões sobre a escolaridade da população que são fundamentais para entender a realidade social do país.

A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios foi implantada de maneira progressiva desde 1967 pelo IBGE, com o objetivo de produzir informações necessárias para o estudo do desenvolvimento do país. Desta maneira investiga várias características socioeconômicas de natureza permanente como características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação e outras, em períodos variáveis no que diz respeito à migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, segurança alimentar, além de temas que são considerados pertinentes conforme necessidade de estudos para o país (IBGE, 2008).

No início da PNAD, em 1967, os resultados eram apresentados trimestralmente e a partir de 1971 os levantamentos passaram a ser realizados anualmente, com a interrupção apenas nos anos de realização dos Censos Demográficos¹² (IBGE, 2008). Portanto, os dados utilizados nesta pesquisa são da PNAD anual referente aos anos de 2003, 2008 e 2013, com o intervalo de cinco anos para melhor comparação dos dados.

A variável “cor” foi incluída no questionário básico da PNAD em 1987 e a partir da inclusão do termo “raça” no Censo Demográfico de 1991, em 1992 o enunciado da questão passou a ser: “A cor ou raça do (a)... é”¹³. Quanto às categorias de resposta para este quesito, o Censo Demográfico de 1991 também trouxe mudança ao incluir a opção “Indígena”, acrescentando assim mais uma opção

¹² Em 1994 excepcionalmente, não foi realizada a PNAD (IBGE, 2008).

¹³ Para mais informações sobre a introdução da variável cor ou raça nas pesquisas do IBGE ver : PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula; ROSSETTO, Irene. Levantamento das fontes de dados estatísticos sobre a variável cor ou raça no Brasil contemporâneo: terminologias classificatórias, qualidade das bases de dados e implicações para as políticas públicas. 35º Encontro Anual da ANPOCS.

Disponível em:

<http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/Estudos%20e%20Pesquisas/Paixao_Rossetto_35ANPOCS.pdf>.

Acesso em 30 de jan. 2015.

às já existentes: branca, preta, amarela e parda. Desta maneira, desde a PNAD de 1992 as opções de resposta à variável “cor ou raça” são: branca, preta, amarela, parda e indígena¹⁴.

Segundo os dados da PNAD 2013 a população brasileira era constituída de 46,3% de cor ou raça branca, 8,0% de preta, 45,0% de parda, 0,5% de amarela e 0,3% de indígena. Considerando a somatória dos pretos e pardos, mais da metade da população (53,0%) era composta por negros. No que se refere ao Paraná, 67,7% da população era de cor ou raça branca, acima da porcentagem do Brasil (46,3%), e 31,1% de negros (pretos e pardos), taxa menor que a do Brasil que era de 53,0%. No entanto, entre os estados da Região Sul, o Paraná tinha a maior porcentagem de negros, uma vez que em Santa Catarina era 15,1% e o no Rio Grande do Sul 19,5%.

De acordo com os dados dessa PNAD, a população da RMC era composta por 75,7% de cor ou raça branca, 23,4% de cor ou raça¹⁵ preta e parda¹⁶ e 0,9% de outra cor ou raça (amarela e indígena). Mesmo que o percentual de 23,4% de negros (pretos e pardos) da RMC não seja um reflexo do percentual (31,1%) da população negra do Paraná, ainda assim a RMC possui uma porcentagem maior de negros do que os Estados de Santa Catarina (15,1%) e do Rio Grande do Sul (19,5%), conforme dados da PNAD. Cabe ainda destacar que a apresentação dos dados da PNAD é realizada por níveis territoriais: Brasil, Grande Região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), as 27 Unidades de Federação e 9 Regiões Metropolitanas (Belém/PA, Belo Horizonte/MG, Curitiba/PR, Fortaleza/CE, Porto

¹⁴ Segundo as notas técnicas do IBGE (2008, 2013) as categorias para classificação de cor ou raça são: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de origem japonesa, chinesa, coreana, etc.), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia).

¹⁵ Nomenclatura utilizada no questionário da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, por isso estaremos utilizando ao longo do texto a mesma nomenclatura “cor ou raça” ao tratar sobre essa variável nas descrições de dados educacionais da PNAD referentes à Região Metropolitana de Curitiba.

¹⁶ Agrupamos as categorias de resposta “preta e parda”, referente à cor ou raça, tendo em vista o que foi adotado no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010. Segundo Paixão, um dos organizadores desse relatório, os motivos para analisar em conjunto a cor ou raça preta e parda são os seguintes: “i. a usual proximidade dos indicadores sociais dessas duas populações, tal como já descrito por uma vasta literatura que trata do tema das relações raciais; ii. esta aproximação só se torna compreensível pelo fato de que os pardos, tal como pretos, são identificados e discriminados no interior da sociedade, sendo, portanto, sujeitos às mesmas barreiras à sua realização socioeconômica; iii. existência de uma perspectiva política, no movimento negro, de entendimento de que os diversos matizes comportam uma unidade comum” (PAIXÃO et al., 2010, p. 28).

Alegre/RS, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ, Salvador/BA e São Paulo/SP). Desta maneira não é possível desagregar os dados por municípios isoladamente. Segundo a Supervisão da PNAD no Paraná, responderam à pesquisa dezenove municípios que fazem parte da Região Metropolitana de Curitiba: Curitiba, Araucária, Contenda, Balsa Nova, Campo Largo, Campo Magro, Almirante Tamandaré, Campina Grande do Sul, Quatro Barras, Rio Branco do Sul, Cerro Azul, Colombo, Pinhais, Piraquara, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul, Fazenda Rio Grande, Mandirituba e Bocaiúva do Sul.

3.3 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA – PR

Com a finalidade de investigar os índices de ingresso e conclusão dos estudantes negros e brancos no Ensino Médio na Região Metropolitana de Curitiba – RMC, apresentaremos um perfil dessa etapa de ensino, a partir de variáveis educacionais desagregadas por cor ou raça observadas na PNAD. Foram utilizadas as bases de dados (microdados) da PNAD a partir do ano de 2003, ano em que foi promulgada a Lei nº 10.639/2003, responsável por incluir no currículo escolar de nível fundamental e médio a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Outros anos analisados foram 2008 e 2013, obedecendo ao critério de intervalo de cinco anos entre cada série. Para o tratamento dos microdados utilizamos o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e fizemos uma análise descritiva dos dados.

Utilizamos da PNAD as seguintes variáveis: relacionadas à identificação dos moradores (sexo), às características gerais dos moradores (cor ou raça), às características de instrução/educação dos moradores em relação à frequência à escola, rede de ensino, curso, série, nível de ensino, conclusão de curso mais elevado para pessoas que não frequentam escola (mas já frequentaram), trabalho e a variável derivada faixa de rendimento mensal domiciliar per capita.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica (art. 35 da LDB nº 9394/96), a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, passa a ser uma etapa obrigatória com a ampliação da obrigatoriedade da escolarização para a Educação Básica de quatro a dezessete anos. Diante desse quadro, iremos observar o perfil do Ensino Médio Regular na Região Metropolitana de Curitiba, com

recorte de cor ou raça, a partir de variáveis educacionais da PNAD nos anos de 2003, 2008 e 2013.

De acordo com os dados da PNAD, 146.135 estudantes frequentavam o Ensino Médio regular na Região Metropolitana de Curitiba em 2003. No ano de 2008 atingiu a quantidade de 148.035, e em 2013 eram 137.266 estudantes. Ao observar os dados desses estudantes, destacamos a faixa etária de 15 a 17 anos, considerada adequada para o Ensino Médio, de acordo com os limites etários relacionados aos níveis de ensino. Essa faixa etária será observada em alguns indicadores educacionais. No entanto, por existir a distorção idade-série, também foram observadas outras idades dos estudantes que frequentavam essa etapa de ensino na Região Metropolitana de Curitiba.

O Ensino Médio era frequentado por estudantes de 15 a 17 e por outras faixas etárias, dentre elas de 18 a 24 anos e 25 a 49 anos, e em menor quantidade de 7 a 14 anos e 50 a 64 anos que não consideramos na análise devido ao elevado coeficiente de variação¹⁷. A TABELA 3 demonstra que entre os anos de 2003 a 2013 a faixa etária predominante era de 15 a 17 anos com 61,1% em 2003, passando para 69,6% em 2013, representando um acréscimo de 8,5 pontos percentuais para essa faixa etária considerada adequada ao Ensino Médio. No que se refere à faixa etária de 18 a 24 anos, essa demonstrou um decréscimo de 5,7 pontos percentuais, uma vez que em 2003 a porcentagem era de 25,4% e em 2013 passou para 19,7%. Também ocorreu redução na faixa etária de 25 a 49 anos entre os anos de 2003 a 2008 de 0,5 pontos percentuais. No ano de 2013 a porcentagem de 3,9% deve ser observada com cautela, tendo em vista o elevado coeficiente de variação, uma vez que a quantidade nesta faixa era de 5.331 estudantes.

¹⁷ Segundo Paixão et al. (2010, p. 28) “dependendo do nível de desagregação que se pretende tabular, as informações tornam-se não representativas, por possuírem um coeficiente de variação acima do aceitável”. Nesta pesquisa foram considerados como aceitáveis indicadores que apresentassem um tamanho da estimativa superior a 10.000, ou seja, que apresentassem um coeficiente de variação igual ou inferior a 21,7%. Desta maneira, não foram apresentados os resultados para indicadores com coeficiente de variação superior a 21,7%. No caso desta pesquisa optamos por substituir os mesmos por * (asterisco).

TABELA 3 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO,
SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA - RMC 2003, 2008 E 2013

Faixa etária	Ensino Médio					
	Ano					
	2003		2008		2013	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
7 a 14 anos	*	*	*	*	*	*
15 a 17anos	89.345	61,1%	97.161	65,6%	95.509	69,6%
18 a 24 anos	37.107	25,4%	35.445	23,9%	27.098	19,7%
25 a 49 anos	11.357	7,8%	10.842	7,3%	*	*
50 a 64 anos	0	0,0%	0	0,0%	*	*
Total	146.135	100,0%	148.035	100,0%	137.266	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

NOTA: Não foram apresentados os resultados para indicadores com coeficiente de variação superior a 21,7%. No caso, os mesmos foram substituídos por * (asterisco). O total inclui as faixas etárias de 7 a 14 anos, 25 a 49 anos e 50 a 64 anos.

A distribuição de jovens da RMC que frequentavam o Ensino Médio, segundo a faixa etária, por cor ou raça, nos anos 2003 e 2013, apresentava coeficiente de variação superior ao utilizado como adequado nesta pesquisa. Desta maneira, a TABELA 4 apresenta apenas os dados do ano de 2008, referentes aos jovens da faixa etária de 15 a 17 anos e de 18 a 24 anos que frequentavam o Ensino Médio. Nesse período, 71,0% dos jovens estudantes de cor ou raça branca que cursavam o Ensino Médio estavam na faixa etária de 15 a 17 anos, sendo 5,4 pontos percentuais acima da porcentagem dos jovens da mesma faixa etária (65,6%) que frequentavam essa etapa do ensino conforme a TABELA 3. Entre os jovens pretos e pardos, o percentual era de apenas 50% na faixa etária de 15 a 17 anos, o que representa uma diferença de 21 pontos percentuais em relação aos jovens estudantes nessa faixa etária. Quanto aos jovens estudantes negros de 18 a 24 anos, estes representavam 32,6%, enquanto que os jovens estudantes brancos eram 21%. No Ensino Médio distribuído pela faixa etária, por cor ou raça, na RMC o percentual entre os jovens estudantes negros de 15 a 17 anos era de 21 pontos abaixo se comparado entre os jovens brancos, e na faixa etária de 18 a 24 anos era 11,6 pontos percentuais acima do percentual de jovens brancos na mesma faixa etária.

TABELA 4 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA, POR COR OU RAÇA - RMC 2008

Faixa etária	2008			
	Cor ou raça			
	Branca		Preta e parda	
	Quant.	%	Quant.	%
15 a 17anos	77.562	71,0%	19.182	50,0%
18 a 24 anos	22.935	21,0%	12.510	32,6%
Outras	8.757	8,0%	6.672	17,4%
Total	109.254	100,0%	38.364	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNAD 2008.

NOTA: Na faixa etária "Outras" estão agrupados os estudantes que frequentavam o Ensino Médio na faixa de 7 a 14 anos e 25 a 49 anos. Observar com cautela esse dado, tendo em vista o elevado coeficiente de variação, uma vez que a quantidade é inferior a 10.000 tanto para a cor ou raça branca, quanto para preta e parda.

Para acompanhar o movimento dos jovens estudantes que frequentavam o Ensino Médio distribuídos segundo a faixa etária, por cor ou raça, no período de 2003 a 2013, observamos esses dados nas PNADs referentes a todo o estado do Paraná (TABELA 5). Realizamos esse acompanhamento, pois ao desagregar a variável faixa etária, por cor ou raça, dos jovens estudantes do Ensino Médio da RMC nos anos de 2003 e 2013, elevou-se o coeficiente de variação e os dados desses referidos anos não foram apresentados. Desta maneira, os dados do estado do Paraná apontaram diferenças percentuais significativas entre jovens estudantes negros e brancos, nas faixas etárias de 15 a 17 anos e 18 a 24 anos, que cursavam o Ensino Médio nos anos de 2008 e 2013. Enquanto que em 2003 praticamente não existiram diferenças significativas entre eles, uma vez que entre os jovens estudantes negros de 15 a 17 anos que frequentavam essa etapa de ensino, o percentual correspondia a 65,5% e entre os jovens brancos era de 65,6%. Na faixa etária de 18 a 24 anos a diferença entre os negros e brancos era muito pequena, pois entre os negros a porcentagem era 24,6% e entre os brancos era 23,6% de jovens que frequentavam o Ensino Médio no Estado.

TABELA 5 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA, POR COR OU RAÇA - PARANÁ 2003, 2008 E 2013

Ano	Faixa etária	Cor ou raça			
		Branca		Preta e parda	
		Quant.	%	Quant.	%
2003	15 a 17 anos	232.253	65,6%	67.667	65,5%
	18 a 24 anos	83.568	23,6%	25.455	24,6%
	Outras	38.044	10,8%	10.248	9,9%
	Total	353.865	100,0%	103.370	100,0%
2008	15 a 17 anos	249.430	72,0%	83.384	60,9%
	18 a 24 anos	54.068	15,6%	32.617	23,8%
	Outras	43.131	12,4%	20.940	15,3%
	Total	346.629	100,0%	136.941	100,0%
2013	15 a 17 anos	228.408	74,6%	96.640	67,7%
	18 a 24 anos	46.513	15,2%	32.740	22,9%
	Outras	31.389	10,2%	13.358	9,4%
	Total	306.310	100,0%	142.738	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

NOTA: No ano de 2003 na categoria "Outras" estão agrupados os estudantes que frequentavam o Ensino Médio nas faixas etárias de 7 a 14 anos e 25 a 49 anos. No ano de 2008 nessa categoria estão agrupadas as faixas de 7 a 14 anos, 25 a 49 anos, 50 a 64 anos e 65 ou mais. No ano de 2013 estão agrupadas as faixas etárias de 7 a 14 anos, 25 a 49 anos e 50 a 64 anos.

Na TABELA 5, como mencionamos anteriormente, dentre os jovens estudantes pretos e pardos que frequentavam o Ensino Médio no ano de 2003, 65,5% estavam na faixa etária de 15 a 17 anos, mas no ano de 2013 o percentual teve um pequeno aumento passando para 67,7%. Já entre os jovens estudantes brancos nessa faixa etária, eram 65,6% em 2003 e 74,6% em 2013. Portanto, na década de 2003 a 2013, segundo os dados da PNAD, os jovens brancos na faixa etária de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Médio no Paraná tiveram um acréscimo de 9 pontos percentuais ao longo da década. Enquanto o crescimento percentual entre os jovens pretos e pardos foi de apenas 2,2 pontos percentuais no mesmo período.

Em relação aos jovens estudantes pretos e pardos de 18 a 24 anos, segundo os dados da TABELA 5, em 2003 eram 24,6% e em 2013 a porcentagem teve redução de 1,7 pontos percentuais, sendo então 22,9% de jovens nessa faixa etária que frequentavam o Ensino Médio no Paraná. Observamos que entre os anos de

2003 a 2013 a porcentagem de jovens estudantes de 18 a 24 anos reduziu para ambos os grupos (brancos e negros). No entanto, entre os brancos a redução foi maior: 8,4 pontos percentuais, enquanto entre os negros foi de apenas 1,7 pontos percentuais. Isso significa que percentualmente mais estudantes brancos de 15 a 17 anos estavam cursando o Ensino Médio na década estudada. Porém, precisamos considerar que entre os jovens negros (pretos e pardos) de 15 a 17 anos houve um pequeno crescimento percentual passando de 65,5% para 67,7%, mas em números absolutos passou de 67.667 para 96.640, um aumento de 28.973 jovens estudantes negros no Ensino Médio no Paraná. Também notamos o aumento em números absolutos entre os jovens negros de 18 a 24 anos: de 25.455, em 2003, para 32.740, em 2013.

Em 2008, de acordo com a TABELA 5, entre os jovens brancos 72,0% estavam na faixa etária de 15 a 17 anos e 15,6% na faixa de 18 a 24 anos. No caso dos jovens pretos e pardos de 15 a 17 anos o percentual era de 60,9%, configurando uma diferença de 11,1 pontos percentuais em relação aos jovens brancos na mesma faixa etária. Em 2008, para os jovens de 18 a 24 anos pretos e pardos, a porcentagem era de 23,8%, indicando 8,2 pontos percentuais abaixo do percentual de jovens estudantes brancos no Ensino Médio. No ano de 2013 as diferenças entre os jovens estudantes pretos e pardos e os brancos permaneceram, ainda que em proporções um pouco menores.

Ao atentarmos para a idade-série considerada adequada¹⁸ para o Ensino Médio (15 a 17 anos), havia maior percentual (74,6%) entre os jovens brancos do que entre os jovens negros (67,7%) que frequentavam essa etapa do ensino em 2013. Além disso, nesse mesmo ano em relação à faixa etária de 18 a 24 anos, que seria a faixa etária considerada adequada para o Ensino Superior, havia maior percentual (22,9%) entre os jovens negros do que entre os jovens brancos (15,2%) que frequentavam o Ensino Médio no Paraná, conforme dados da PNAD na TABELA 5.

¹⁸ A LDB 9.394/96 no artigo 32, modificado pela Lei nº 11.274/06, indica que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 1996). Desta maneira, o Ensino Médio como etapa subsequente ao fundamental e também obrigatória na Educação Básica, com duração mínima de três anos, atenderia, em idade considerada adequada, jovens de 15 a 17 anos. Destacamos ainda que o Ensino Médio é a última etapa da educação básica e que cabe ao Estado o dever de garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade conforme a Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009.

No que se refere aos jovens da RMC segundo as PNADs de 2003, 2008 e 2013, um pouco mais de 80% dos jovens de 15 a 17 anos dessa região estavam frequentando a escola (TABELA 6), e em 2008 o percentual alcançou 85,5% dessa faixa etária. Apesar de ser uma porcentagem relativamente elevada, não significava que estes jovens estavam cursando o Ensino Médio, tendo em vista as questões relacionadas ao abandono e repetência escolar. Importante notar que em 2003 eram 137.416 (83,4%) os jovens de 15 a 17 anos que frequentavam escola, decrescendo para 135.108 em 2008, mas neste caso com aumento na proporção para 85,5% e, em 2013, com decréscimo mais acentuado no número, 130.604, e retorno da proporção para muita próxima a 2003 (83,8%). Ou seja, a mudança na constituição estabelecendo a obrigatoriedade até os 17 anos de idade parece não ter tido nenhum impacto na frequência escolar.

TABELA 6 - POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTAVA A ESCOLA - RMC 2003, 2008 E 2013

Faixa Etária	Frequentava a escola		
	2003	2008	2013
15 a 17anos	137.416	135.108	130.604
	83,4%	85,5%	83,8%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

Ao observar essa faixa etária de 15 a 17 anos desagregada por cor ou raça¹⁹ percebemos que os pretos e pardos que frequentavam a escola na RMC estavam em menor porcentagem se comparado com a cor ou raça branca nos três períodos da PNAD (TABELA 7). No ano de 2008 houve pequena elevação de frequência à escola em relação ao ano de 2003, tanto para a população branca (2,1 pontos percentuais) como para a população preta e parda, com uma elevação de 4,4 pontos percentuais. Porém, em 2013 houve uma queda nessa proporção comparada a 2008, sendo então uma redução de 1,2 pontos percentuais para a cor ou raça branca e de 4,4 pontos percentuais para a cor ou raça preta e parda. Em termos percentuais no ano de 2013 a diferença era de 5,8 pontos percentuais dos jovens

¹⁹ Não abordaremos os dados desagregados por cor ou raça referente às categorias amarela e indígena, pois possuem um coeficiente de variação superior ao considerado aceitável nesta pesquisa.

pretos e pardos em relação aos jovens brancos, índice superior ao de 2003, que era de 4,9 pontos percentuais em relação aos brancos que frequentavam a escola na faixa etária de 15 a 17 anos. No entanto, é importante observar que em números absolutos a população de pretos e pardos de 15 a 17 anos na RMC que frequentava a escola passou de 26.125 em 2003 para 30.652 em 2013. Enquanto entre a população branca, em 2003 era de 109.019 jovens de 15 a 17 anos, em 2013 teve uma redução para 99.063. Nos dez anos em que as desigualdades raciais tiveram mais visibilidade no debate público, este indicador revela uma desigualdade que se mantém crescente.

TABELA 7 - POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTAVA A ESCOLA, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2003, 2008 E 2013

Ano	Cor ou raça	Frequentava escola					
		Sim		Não		Total	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
2003	Branca	109.019	84,2%	20.446	15,8%	129.465	100%
	Preta e parda	26.125	79,3%	6.812*	20,70%	32.937	100%
2008	Branca	102.582	86,3%	16.263	13,7%	118.845	100%
	Preta e parda	32.109	83,7%	6.255*	16,3%	38.364	100%
2013	Branca	99.063	85,1%	17.325	14,9%	116.388	100%
	Preta e parda	30.652	79,3%	7.995*	20,7%	38.647	100%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

NOTA: Observar com cautela os dados com asterisco (*), pois apresenta elevado coeficiente de variação, uma vez que a quantidade é inferior a 10.000.

Os estudantes de 15 a 17 anos que frequentavam a escola, de acordo com as PNADs, estavam predominantemente no Ensino Médio Regular e Fundamental, e em menor proporção em outros cursos²⁰. Não frequentar o Ensino Médio na idade ideal, segundo Moehlecke (2012, p. 43) seria:

²⁰ De acordo com a PNAD os estudantes de 15 a 17 anos que frequentavam outros cursos representavam 5,5% em 2003, 4,0% em 2008 e 3,0% em 2013. Dentre esses cursos estavam: Educação de Jovens e Adultos ou Supletivo do Ensino Fundamental ou 1º grau, Educação de Jovens e Adultos ou Supletivo do Ensino Médio ou 2º grau, Superior de Graduação, Alfabetização de Jovens e Adultos e Pré-Vestibular. Não aprofundaremos na questão dos estudantes de 15 a 17 anos que frequentavam tais cursos, pois os dados são superiores ao coeficiente de variação e também não faz parte do objeto desta pesquisa.

[...] um reflexo dos problemas de fluxo, ainda presentes no ensino fundamental, especialmente a repetência, que terminam por adiar o ingresso dos estudantes no ensino médio. Estima-se que apenas metade dos alunos que ingressam no ensino fundamental consegue concluí-lo em um tempo médio de dez anos. Consequentemente, muitos alunos chegam ao ensino médio fora da faixa etária dos 15 aos 17 anos.

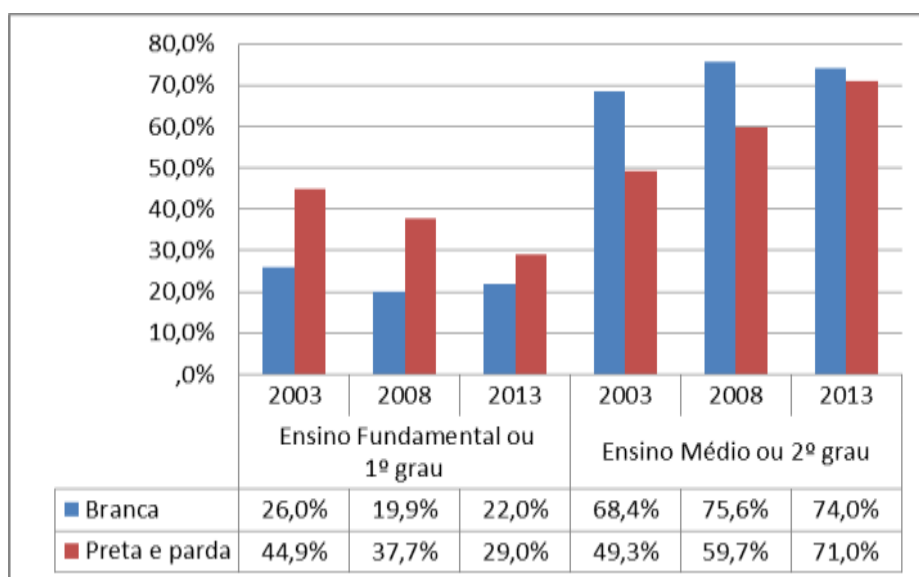
Entre os estudantes de 15 a 17 anos, faixa etária considerada adequada ao Ensino Médio, existe um elevado percentual que frequentava o Ensino Fundamental, além de significativas diferenças percentuais segundo a cor ou raça entre os anos de 2003 e 2013 ao observarmos o nível de ensino cursado por estes estudantes.

De acordo com a PNAD (GRÁFICO 1), em 2003 o percentual de estudantes de 15 a 17 anos de cor ou raça branca era de 26,0% no Ensino Fundamental, com decréscimo dessa porcentagem em 2008 para 19,9% e apesar do pequeno aumento em 2013 (22,0%), se comparado a 2008, ainda assim houve redução do percentual em 4 pontos percentuais desses estudantes que frequentavam o Ensino Fundamental em relação a 2003. Para os estudantes pretos e pardos nessa mesma faixa etária, a redução do percentual foi percebida nos três anos pesquisados, em 2003 era 44,9%, em 2008 era 37,7% e em 2013 era 29,0% desses estudantes que frequentavam o Ensino Fundamental.

Mesmo sendo um elevado percentual de quase 30% de estudantes pretos e pardos de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Fundamental em 2013, ao invés do Ensino Médio, é importante destacar que em 2003 o percentual era de 44,9% e que, portanto, houve uma redução de 15,9 pontos percentuais. Mas apesar dessa redução, a diferença segundo a cor ou raça entre os estudantes permaneceu, pois em 2013 ainda havia 29,0%²¹ de pretos e pardos na faixa etária de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Fundamental, enquanto que entre os brancos essa porcentagem era de 22,0%. No que se refere aos estudantes que cursavam o Ensino Médio, o percentual foi de crescimento durante a década de 2003 a 2013, pois entre os jovens estudantes pretos e pardos de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Médio em 2003, a porcentagem era 49,3% e em 2013 elevou para 71,0%. Para os jovens estudantes brancos nessa mesma faixa etária em 2003 era 68,4% e passou para 74,0% em 2013.

²¹ Observar com cautela esse dado, pois apresenta resultado superior ao coeficiente de variação.

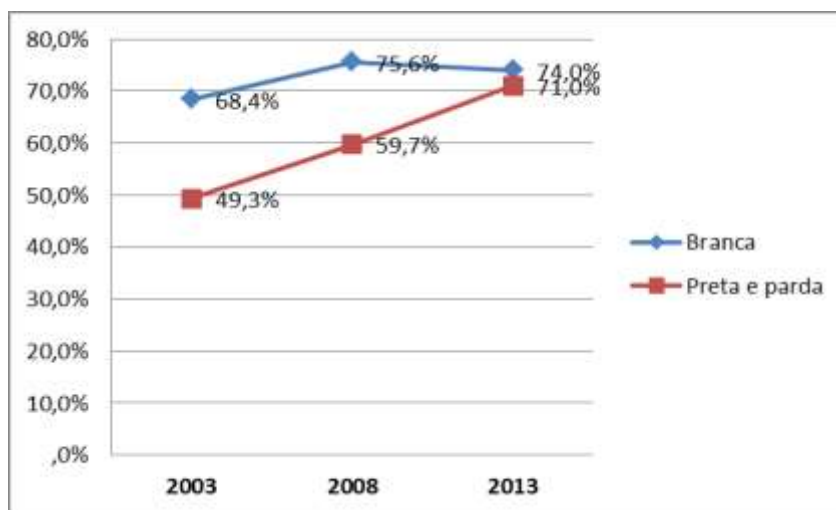
GRÁFICO 1 - ESTUDANTES DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTAVAM O ENSINO FUNDAMENTAL OU MÉDIO, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2003, 2008 E 2013



FONTE: Elaborado a partir dos microdados do IBGE – PNADs 2003, 2008 e 2013.

O GRÁFICO 2 apresenta o percentual de estudantes de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Médio Regular, segundo a cor ou raça. É possível observar uma crescente elevação na porcentagem de estudantes em idade adequada neste nível de ensino, com destaque para os estudantes pretos e pardos que em 2003 era de 49,3%, passando para 59,7% em 2008 e em 2013 atingiu 71,0%, com apenas 3 pontos percentuais de diferença em relação aos brancos (que em 2013 representavam 74,0% dos estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos no Ensino Médio). Ou seja, no período analisado, a frequência ao Ensino Médio revela diminuição na desigualdade entre brancos de um lado, pretos e pardos de outro.

GRÁFICO 2 - ESTUDANTES DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO REGULAR OU 2º GRAU POR COR OU RAÇA - RMC 2003, 2008 E 2013



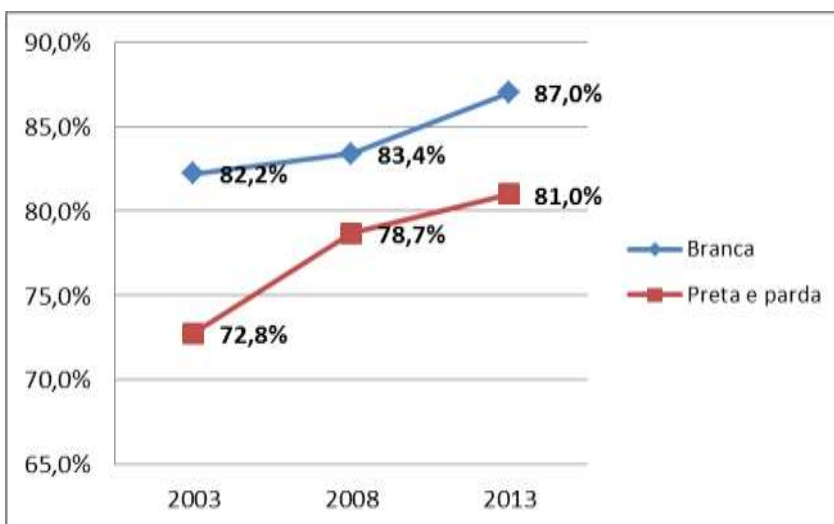
FONTE: Elaborado a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

Para investigar o índice de conclusão do Ensino Médio, observamos os dados da PNAD referentes à conclusão do curso mais elevado das pessoas, em qualquer idade, que não frequentavam a escola, mas já haviam frequentado anteriormente. Portanto, neste caso o curso mais elevado destacado foi o Regular do Ensino Médio ou 2º Grau, conforme nomenclatura do questionário da PNAD. Entre os anos de 2003 a 2013, mais de 80% das pessoas que frequentaram o Regular do Ensino Médio ou 2º Grau concluíram essa etapa do ensino. O percentual da população total de indivíduos que concluíram o Ensino Médio foi de 81,0% em 2003, 82,5% em 2008, atingindo 85,6% no ano de 2013, ou seja, com aumento crescente.

No GRÁFICO 3, “Conclusão do curso mais elevado (Ensino Médio) que frequentou anteriormente”, referente à RMC, verifica-se um crescimento do índice de conclusão dessa etapa de ensino tanto para o grupo de cor ou raça branca como para o grupo de cor ou raça preta e parda. No ano de 2003, entre os brancos o percentual era de 82,2% que concluíram o Ensino Médio, mas entre os pretos e pardos o percentual era de pouco mais de 70%, ou melhor, 72,8%, com um diferencial de 9,4 pontos percentuais em relação aos brancos. No que se referem aos dados do ano de 2008 ocorreu um crescimento de 5,9 pontos percentuais para os pretos e pardos e 1,2 ponto percentual para os brancos, o que representou 78,7% e 83,4% respectivamente de pretos e pardos e brancos que concluíram o Ensino

Médio e uma aproximação dos percentuais entre esses grupos de cor ou raça, uma vez que a diferença entre eles caiu para 4,7 pontos percentuais. Em 2013 o crescimento permaneceu em ambos os grupos, mas com uma inversão de maior crescimento para os brancos de 3,6 pontos percentuais atingindo 87,0%, enquanto que para os pretos e pardos o aumento foi de 2,3 pontos percentuais, atingindo 81,0% com uma diferença de menos 6 pontos percentuais em relação ao grupo de cor ou raça branca. No entanto, é importante considerar que entre os anos de 2003 e 2013 o crescimento entre os pretos e pardos que concluíram o Ensino Médio foi de 8,2 pontos percentuais e entre os brancos de 4,8 pontos percentuais. Os índices de conclusão revelam, portanto, um recrudescimento na desigualdade racial, no período analisado, ao mesmo tempo em que a desigualdade mantém-se significativa no ano mais recente, com diferença de seis pontos percentuais entre brancos e negros (pretos e pardos).

GRÁFICO 3 - CONCLUSÃO DO CURSO MAIS ELEVADO (ENSINO MÉDIO) QUE FREQUENTOU ANTERIORMENTE – RMC 2003, 2008 E 2013



FONTE: Elaborado a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

3.3.1 Indicadores educacionais a partir da base de dados da PNAD

Com base nos microdados da PNAD calculamos alguns indicadores educacionais que possibilitam identificar aspectos do Ensino Médio na Região

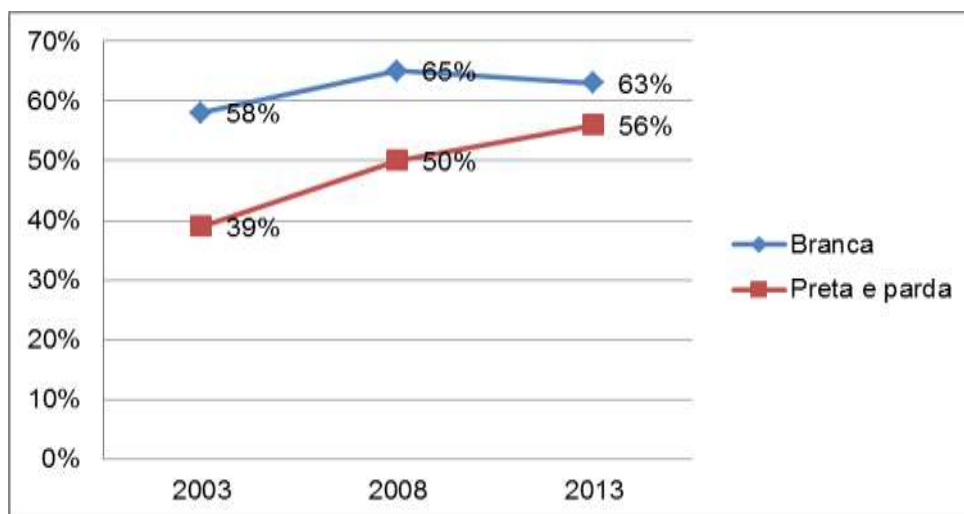
Metropolitana de Curitiba no período de 2003 a 2013, tais como a taxa líquida de escolaridade, a taxa bruta de escolaridade e a taxa de adequação ao sistema de ensino.

Com relação à taxa líquida de escolaridade que “corresponde à razão entre a população que frequenta a escola em determinado nível de ensino, na faixa etária teoricamente adequada a esse nível, e a população total na faixa etária teoricamente considerada adequada para frequentá-lo” (PAIXÃO et al., 2010, p. 222), o GRÁFICO 4 apresenta a taxa líquida de escolaridade no Ensino Médio, utilizando a faixa etária de 15 a 17 anos como a adequada para frequência desse nível de ensino. Desta maneira, percebemos que em 2003 a taxa era de 58% dos estudantes de cor ou raça branca entre 15 a 17 anos que frequentavam esse nível de ensino, e em 2013 era de 63% com um crescimento de 5 pontos percentuais em relação a 2003.

No caso dos estudantes pretos e pardos, nessa mesma faixa etária houve um crescimento da taxa líquida de escolaridade ao longo dos anos pesquisados. Em 2003 apenas 39% destes estudantes frequentavam o Ensino Médio, em 2008 essa taxa aumentou para 50% e em 2013 atingiu 56% com crescimento de 17 pontos percentuais em relação a 2003. Mesmo com esse significativo crescimento da taxa líquida entre os estudantes pretos e pardos, ainda assim era pouco mais de 50% dessa população que frequentava o Ensino Médio. Essa taxa em 2013 era de 7 pontos percentuais inferior aos estudantes brancos, ainda significativo, mas no período analisado com importante diminuição no lapso com a população branca da mesma faixa etária, visto que a diferença era de 19 pontos em 2003. Entretanto, mesmo com o crescimento da taxa líquida de escolaridade tanto para os estudantes de cor ou raça branca quanto para os estudantes de cor ou raça preta e parda, podemos inferir que ainda há um longo caminho para a superação da distorção idade/nível de ensino.

Comparando tal taxa com os dados analisados por Paixão et al. (2010) para o Brasil, em 2008 a taxa líquida de escolaridade era de 40% para negros (pretos e pardos) e 61% para brancos, o que representava uma desigualdade de 21 pontos percentuais, na RMC observamos que em 2008 a desigualdade era de 15 pontos percentuais, ou seja, inferior ao indicado no país. Também de forma similar àquele estudo, o indicador apresenta tendência de diminuição da diferença na série histórica, ao mesmo tempo em que a desigualdade de 7 pontos percentuais na RMC no período mais recente ainda é significativa.

GRÁFICO 4 - TAXA LÍQUIDA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO MÉDIO - RMC
2003, 2008 E 2013



FONTE: Elaborado a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

É importante mencionar que no decorrer da década de 2003 a 2013 a matrícula no Ensino Médio reduziu em nível nacional e também na RMC. Segundo dados da PNAD, em 2003 eram 146.135 estudantes que frequentavam o Ensino Médio na RMC e em 2013 passou para 137.266, com uma redução de 8.869 representando 6,0% dos estudantes que frequentavam esse nível de ensino.

Além disso, apesar de também ter havido decréscimo da população de 15 a 17 anos na RMC, que era de 164.674 em 2003 e passou para 155.924 em 2013, ampliou-se a quantidade da população autodeclarada preta e parda nessa faixa etária. De acordo com a PNAD em 2003 a população preta e parda de 15 a 17 anos representava 32.937 e em 2013 era 38.647, com aumento de 15,47%. Outro dado que merece destaque é o aumento dos estudantes autodeclarados pretos e pardos que frequentavam Ensino Médio, passando de 24.229 em 2003 para 32.428 em 2013 de acordo com a PNAD.

A elevação da autodeclaração da população de cor ou raça preta e parda corrobora com Paixão e Giaccherino (2011, p. 26-27) que indicam causas desse crescimento.

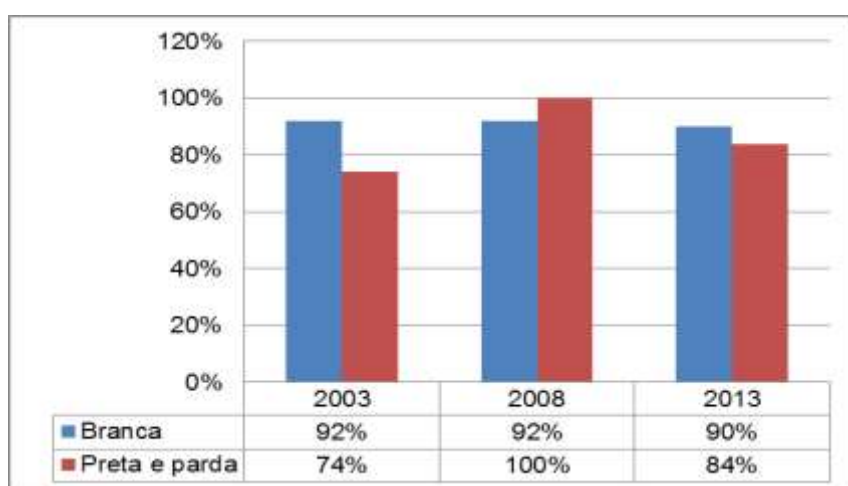
Não obstante, existem bons motivos para acreditar que o crescimento relativo dos pretos e dos pardos no seio da população residente igualmente se deu por conta de mudanças nas formas dos indivíduos se reconhecerem em termos de sua cor ou raça. O fato é que esta mudança da composição de cor ou raça da população residente no Brasil pode ser vista em todos os estratos sociais e em todos os intervalos etários (C.f. PAIXÃO & CARVANO, 2008). Ademais, conforme verificado, esta mudança se acelerou muito

rapidamente a partir da segunda metade dos anos 1990, não havendo motivos para se supor que tal fenômeno possa ter ocorrido por fatores fundamentalmente demográficos, antes que culturais, sociais e políticos. De fato, não parece absurda a suposição de que tal mudança acompanhou um período de tempo marcado pela uma valorização da imagem social dos afrodescendentes, bem como o da emergência das políticas de ações afirmativas.

Ao considerar a década de 2003 a 2013, mesmo que tenha reduzido de modo geral a frequência ao Ensino Médio, observando os dados desagregados por cor ou raça percebemos que para os estudantes brancos houve redução de 12,18% e para os pretos e pardos o aumento de 33,83% na frequência ao Ensino Médio, ou seja, na referida década mais estudantes pretos e pardos frequentaram esse nível de ensino da RMC.

Observando a taxa bruta de escolaridade que “expressa o percentual de matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino” (PAIXÃO et al., 2010, p. 221), ao longo dos anos de 2003 a 2013 ocorreu elevação da taxa bruta de escolaridade no Ensino Médio²² na RMC entre a população preta e parda, uma vez que em 2003 era 74% e em 2013 aumentou para 84%. Enquanto que entre a população branca houve decréscimo de 2 pontos percentuais, pois em 2003 era 92% em 2013 era 90% de acordo com dados da PNAD (GRÁFICO 5).

GRÁFICO 5 - TAXA BRUTA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO MÉDIO
- RMC 2003, 2008 E 2013



FONTE: Elaborado a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

²² Foi considerada para fins de cálculo da taxa bruta de escolaridade do Ensino Médio a população referência na faixa etária entre 15 a 17 anos de idade.

Os dados do GRÁFICO 5 apontam ainda que no ano de 2008 a população preta e parda alcançou 100% da taxa bruta de escolaridade, representando um acréscimo de 26 pontos percentuais em relação a 2003 e para a população branca no ano de 2008 não aconteceu nenhuma variação em relação a 2003 permanecendo com o mesmo percentual de 92%.

Convém destacar que a porcentagem de 100% em 2008 para os pretos e pardos não significa que todos os jovens de 15 a 17 anos pretos e pardos estavam no Ensino Médio, pois entre os pretos e pardos que frequentavam essa etapa de ensino, apenas 19.182, que representava 50%, tinham a idade de 15 a 17 anos. De acordo com Paixão et al. (2010, p. 221) “este indicador pode assumir valores superiores a 100%, já que o total de matrículas no nível de ensino pode ser superior à população com idade teoricamente adequada ao mesmo nível e ensino”.

Segundo Riani e Golgher (2004, p. 119) o indicador de taxa de escolarização bruta “é um pouco ambíguo”, pois o aumento dessa taxa pode apontar aspectos positivos e negativos. No aspecto positivo indica o aumento do atendimento escolar, ou seja, há mais pessoas sendo atendidas pelo sistema escolar, mas no aspecto negativo uma maior repetência também pode aumentar essa taxa.

O indicador da taxa bruta de escolaridade no Ensino Médio na RMC, GRÁFICO 5, permite observar o aumento da matrícula da população preta e parda, independente da idade, na primeira década do século XXI. Entretanto, numa observação comparativa entre os pretos e pardos em relação aos brancos no ano de 2013, mesmo com a elevação de matrículas para a população preta e parda, a taxa bruta de matrícula para essa população era de 84%, ou seja, 6 pontos percentuais menores que a taxa entre os brancos, que era de 90%.

Para observar o jovem com idade de 15 a 17 anos na série considerada adequada à sua idade, utilizamos a taxa de adequação ao sistema de ensino, que “expressa o percentual de crianças e jovens que frequentam a escola dentro da série esperada, conforme suas idades” (PAIXÃO, et al, 2010, p. 223). Desta maneira, a idade esperada para o 1º ano do Ensino Médio é de 15 anos de idade, para o 2º ano de 16 anos e para o 3º ano de 17 anos de idade.

A TABELA 8 apresenta a taxa de adequação ao sistema de ensino da população residente entre 15 a 17 anos de idade, segundo cor ou raça na Região

Metropolitana de Curitiba nos anos de 2008 e 2013²³. Entre esses anos a taxa de adequação para o esse grupo foi de 49,1% em 2008 e 51,6% em 2013, alcançando um pouco mais da metade na série correta. A partir desta taxa observamos que o grupo de cor ou raça preta e parda possuía taxa de adequação de 35,9% em 2008, com aumento para 39,1% em 2013, ou seja, nesse período menos que 40% dos jovens pretos e pardos de 15 a 17 anos estudavam na série considerada adequada. Isso representa uma porcentagem inferior ao grupo de cor ou raça branca, que alcançou em 53,3% em 2008 e 55,7% em 2013, assim, em ambos os anos pouco mais da metade de estudantes nessa faixa etária de 15 a 17 anos estudava na série correta. Ainda que para ambos os grupos a taxa de adequação não seja o ideal tendo em vista o baixo índice apontado, o grupo de cor ou raça branca apresentava superioridade de 17,4 pontos percentuais em 2008 e 16,6 pontos percentuais em 2013 em relação aos pretos e pardos no que se refere à taxa de adequação.

TABELA 8 - TAXA DE ADEQUAÇÃO AO SISTEMA DE ENSINO DA POPULAÇÃO RESIDENTE ENTRE 15 A 17 ANOS DE IDADE, SEGUNDO COR OU RAÇA - RMC 2008 E 2013

Cor ou raça	Ano	
	2008	2013
Branca	53,3%	55,7%
Preta e parda	35,9%	39,1%
Total	49,1%	51,6%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2008 e 2013.

3.3.2 Ensino Médio na rede pública da Região Metropolitana de Curitiba - PR

Na distribuição da frequência de estudantes no Ensino Médio no contexto nacional, por rede de ensino, predomina a maior porcentagem de atendimento na rede pública. Segundo dados da PNAD em 2008 e 2013 essa rede de ensino no Brasil atendia 86,2% e 86,9%, respectivamente. No caso da Região Metropolitana de Curitiba, a rede pública de ensino também atendia a maioria dos estudantes no Ensino Médio, com algumas variações percentuais em relação aos dados do Brasil.

²³ Não será apresentada a taxa de adequação ao sistema de ensino referente ao ano de 2003, devido aos dados da população residente de 15 a 17 anos de cor ou raça preta e parda serem superiores ao coeficiente de variação.

Com porcentagem de 81,9% em 2003 e 83,2% em 2013 (TABELA 9), a rede pública de ensino na RMC abrangia nesse período mais de 80% das pessoas que frequentavam o Ensino Médio, representando um crescimento de 1,3 pontos percentuais. De forma recíproca, para a rede particular houve redução da porcentagem de 18,1% em 2003 para 16,8% em 2013. Uma vez que a rede pública atendia a maior parte das pessoas que frequentavam o Ensino Médio, destacaremos como os percentuais de estudantes de cor ou raça branca e preta e parda se comportam nas diferentes variáveis educacionais da PNAD nesta rede de ensino

TABELA 9 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A REDE DE ENSINO - RMC 2003, 2008 E 2013

Rede de ensino	Ano					
	2003		2008		2013	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Pública	119.634	81,9%	122.598	82,8%	114.165	83,2%
Particular	26.501	18,1%	25.437	17,2%	23.101	16,8%
Total	146.135	100,0%	148.035	100,0%	137.266	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

Em relação aos estudantes que frequentavam o Ensino Médio na rede pública no ano de 2003 (TABELA 10), entre os estudantes brancos 79,6% estavam nessa rede de ensino, enquanto que entre os pretos e pardos o percentual era de 96,9%, ou seja, um índice 17,3 pontos percentuais superior aos brancos. Nos anos seguintes, o índice continua superior aos brancos, indicando 11,1 pontos percentuais em 2008 e 14,5 em 2013. Desta maneira, percebemos que mais de 90% da população preta e parda que frequentava o Ensino Médio estava matriculada na rede pública de ensino.

TABELA 10 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2003, 2008 E 2013

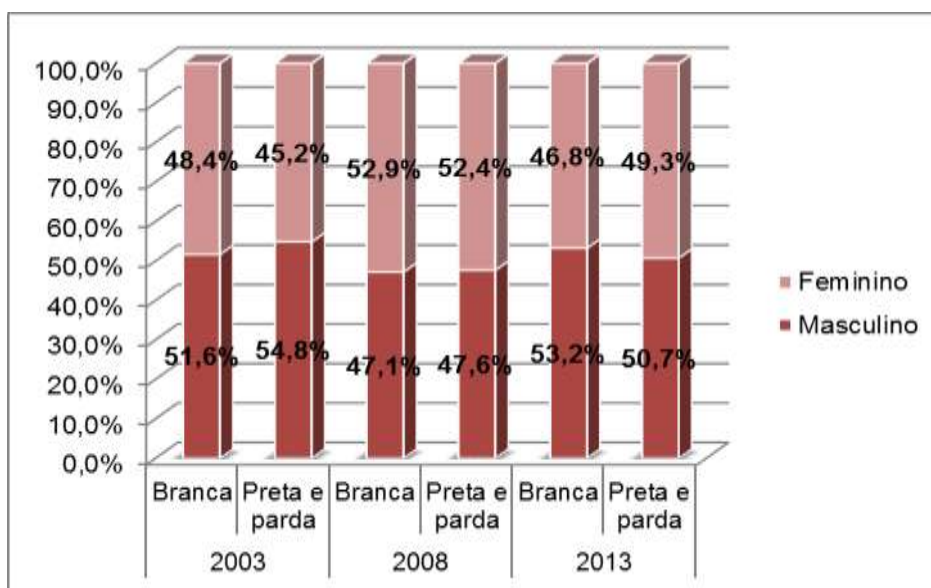
Cor ou raça	Ensino Médio - Rede Pública					
	2003		2008		2013	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Branca	94.646	79,6%	87.570	80,2%	83.514	80,0%
Preta e parda	23.473	96,9%	35.028	91,3%	30.651	94,5%
Total	118.119	88,2%	122.598	85,7%	114.165	87,3%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

A presença das mulheres no Ensino Médio público brasileiro alcançou percentual mais elevado que o de homens que frequentavam essa etapa de ensino entre os anos de 2008 a 2013. Essa tem sido uma tendência no Ensino Médio: em 2008 eram 54,8% jovens estudantes do sexo feminino e em 2013 o percentual era 53,8%, segundo dados da PNAD referentes ao Brasil. Em relação à Região Metropolitana de Curitiba havia uma configuração diferente da situação nacional. Os estudantes do sexo masculino no Ensino Médio Regular da rede pública representavam um pouco mais da metade dos alunos em 2003 e 2013, 52,2% e 52,5% respectivamente, ficando abaixo desses percentuais em 2008, quando o percentual de estudantes do sexo feminino atingiu 52,7%.

Desagregado por cor ou raça (GRÁFICO 6), em 2003 o percentual de estudantes brancos do sexo masculino foi de 51,6% e do sexo feminino de 48,4%, enquanto entre os pretos e pardos o percentual foi de 54,8% do sexo masculino e 45,2% do sexo feminino. Tanto entre os brancos quanto entre os pretos e pardos a porcentagem de estudantes do sexo masculino foi superior a 50% e com maior porcentagem (54,8%) entre os pretos e pardos, o que representou 3,2 pontos percentuais acima em relação aos estudantes brancos. Em 2008 a situação se modificou, e estudantes do sexo feminino representavam 52,9% entre as de cor ou raça branca e 52,4% entre as de cor ou raça preta e parda, com uma pequena diferença de apenas 0,5 pontos percentuais ao comparar as estudantes de cor ou raça branca e preta e parda. Cinco anos depois na PNAD de 2013, o percentual de estudantes do sexo masculino volta a ser um pouco mais de 50%. Entre os estudantes brancos 53,2% eram do sexo masculino e 46,8% do sexo feminino, com a diferença de 6,4 pontos percentuais, enquanto que entre os pretos e pardos 50,7% eram do sexo masculino e 49,3% do sexo feminino, com uma pequena diferença de 1,4 pontos percentuais entre as estudantes e os estudantes pretos e pardos que frequentavam o Ensino Médio na rede pública. Mas os dados do ano de 2013 também apontam que os estudantes negros do sexo masculino estavam sub-representados ao serem comparados com a porcentagem de 52,5% dos estudantes do sexo masculino no Ensino Médio na Região Metropolitana de Curitiba.

GRÁFICO 6 - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, SEGUNDO COR OU RAÇA, POR SEXO - RMC 2003, 2008 E 2013



FONTE: Elaborado a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

Tendo em vista a análise dos índices de ingresso e conclusão de estudantes negros e brancos no Ensino Médio, observamos os dados da PNAD referentes aos jovens estudantes que frequentavam a 1ª e 3ª série do Ensino Médio da rede pública da Região Metropolitana de Curitiba.

Segundo os dados das PNADs de 2003 a 2013, em relação aos estudantes que frequentavam a 1ª série do Ensino Médio da rede pública na RMC (TABELA 11), o índice de estudantes de cor ou raça branca no ano de 2003 representava 73,8% e em 2013, com um decréscimo de 1,5 pontos percentuais, passou para 72,3%. Para os estudantes pretos e pardos, o percentual era de 25,2% em 2003 e passou para 27,7% em 2013, com o crescimento de 2,5 pontos percentuais. Em números absolutos, a quantidade de estudantes brancos teve um pequeno aumento de 29.907 em 2003 para 30.208 em 2013, representando o crescimento de 1,0% de estudantes brancos na série inicial do Ensino Médio na RMC. Situação que difere dos estudantes pretos e pardos no que se refere aos números absolutos, pois houve crescimento de 10.225 em 2003 para 11.551 em 2013, representando um aumento de 12,9% de estudantes negros (pretos e pardos) nessa mesma série. Ao comparar a situação dos estudantes brancos e negros na 1ª série do Ensino Médio, observamos que entre os anos de 2003 a 2013 os estudantes negros apresentaram

crescimento tanto em termos percentuais, quanto em números absolutos, enquanto os estudantes brancos tiveram decréscimo no percentual e um aumento não muito significativo em números absolutos. Porém, ao observarmos o GRÁFICO 7 referente aos estudantes que frequentavam a 3ª série do Ensino Médio da rede pública, por cor ou raça, na RMC percebemos um indicador diferente entre brancos e negros.

TABELA 11 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, POR COR OU RAÇA - RMC 2003, 2008 E 2013

Cor ou raça	Ensino Médio da Rede Pública - 1ª série					
	2003		2008		2013	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Branca	29.907	73,8%	25.020	69,8%	30.208	72,3%
Preta e parda	10.225	25,2%	10.842	30,2%	11.551	27,7%
Total*	40.511	100,0%	35.862	100,0%	41.759	100,0%

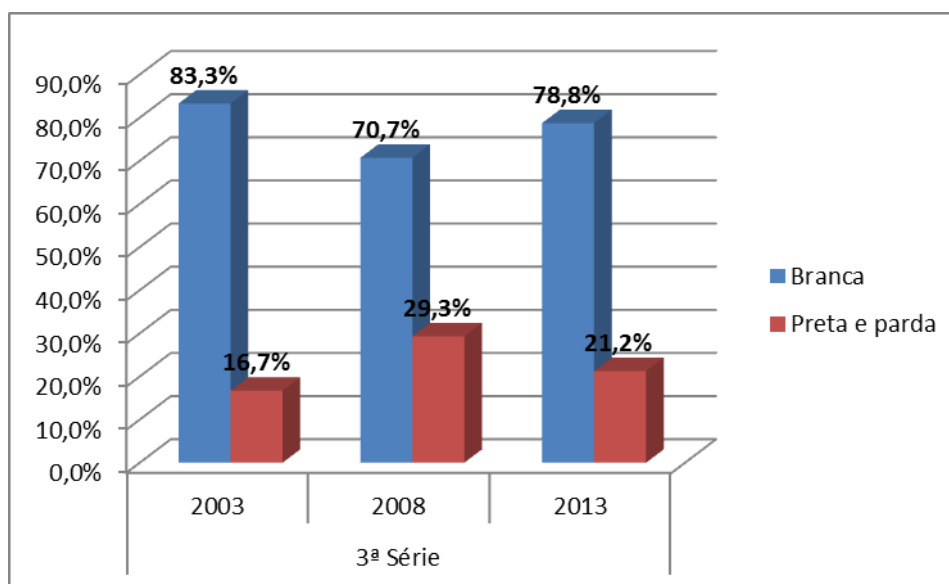
FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

NOTA: O total no ano de 2003 inclui a quantidade referente às outras categorias de cor ou raça.

Ao considerar a porcentagem de estudantes na 3ª série do Ensino Médio desagregada por cor ou raça (GRÁFICO 7), percebemos que durante a década de 2003 a 2013 os dados apresentaram variações entre os grupos nesses anos. Em 2003 os estudantes brancos representavam 83,3%, em 2008 reduziu para 70,7%, enquanto que em 2013 o índice passou para 78,8%. Ao observar o percentual de estudantes pretos e pardos que frequentava essa série em 2003 era 16,7%, aumentou em 2008 para 29,3% e teve uma redução de 8,1 pontos percentuais, atingindo 21,2% em 2013. Ou seja, no que se refere a chegar ao último ano do Ensino Médio, entre os anos de 2008 a 2013, observa-se aumento na diferença entre brancos e negros (pretos e pardos), uma vez que passou de 41,4% em 2008 para 57,6% em 2013, com aumento de 16,2 pontos percentuais. Por um lado, este é um dado muito significativo deste estudo, pois fazendo a relação com os demais indicadores, os negros se concentram majoritariamente no Ensino Médio público, muito maior dificuldade em chegar ao último nível desta etapa, visto que o indicador para brancos melhorou entre 2008 e 2013 e para negros reduziu. No entanto, os percentuais de pretos e pardos na 3ª série do Ensino Médio da rede pública nos

anos de 2003 e 2013 devem ser observados com cautela, tendo em vista que são maiores que o coeficiente de variação.

GRÁFICO 7 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, SEGUNDO A COR OU RAÇA – RMC 2003, 2008 E 2013



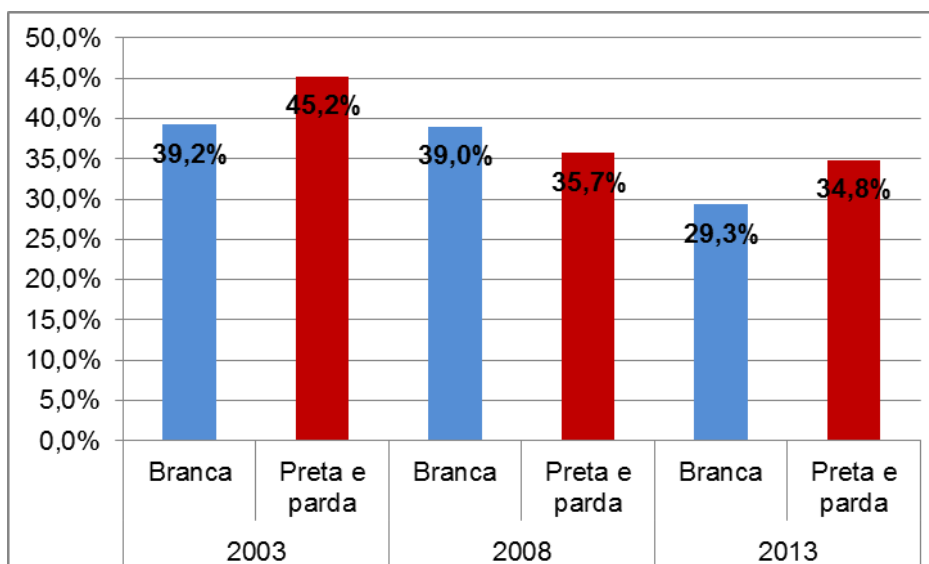
FONTE: Elaborado a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

NOTA: Analisar com cautela os dados referentes aos pretos e pardos nos anos de 2003 e 2013, pois são maiores que o coeficiente de variação. Não há outra categoria de cor ou raça nesta série.

O trabalho está presente na vida de muitos jovens que estudam no Ensino Médio, para uns desde muito cedo, e mesmo para aqueles que apenas estudam, o trabalho faz parte dos projetos e expectativas de futuro. A experiência com o trabalho também pode ser marcada pelas desigualdades, seja por questão social, de sexo ou de cor ou raça. A variável “exerceu algum trabalho na semana de referência” que se encontra no questionário da pesquisa da PNAD, faz parte das características de trabalho e rendimento dos moradores de 10 anos ou mais de idade. Ao considerar essa variável entre os estudantes da rede pública do Ensino Médio, em 2003 o percentual era de 40,2% de estudantes que trabalharam na semana de referência da pesquisa, com decréscimo nos anos seguintes para 38,1% em 2008 e atingiu 30,7% em 2013. Ao desagregar essa variável por cor ou raça, GRÁFICO 8, os percentuais indicavam que em 2003, 45,2% dos estudantes pretos e pardos do Ensino Médio da rede pública trabalhavam, enquanto que entre os

brancos o percentual era de 39,2%, indicando 6 pontos percentuais menores que os pretos e pardos e em 2013 a diferença passou para 5,5 pontos percentuais.

GRÁFICO 8 - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA QUE TRABALHAVAM NA SEMANA DE REFERÊNCIA DA PNAD, SEGUNDO A COR OU RAÇA – RMC 2003, 2008 E 2013



FONTE: Elaborado a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

O GRÁFICO 8 também demonstra a redução nos percentuais dos estudantes do Ensino Médio da rede pública que trabalhavam ao longo da década (2003 a 2013) para ambos os grupos de cor ou raça, sendo uma redução de 10,4 pontos percentuais para os estudantes pretos e pardos e 9,9 pontos percentuais para os estudantes brancos. Embora tenha ocorrido tal redução, estudantes de cor ou raça preta e parda que trabalhavam em 2013 representavam a maior porcentagem (34,8%) se comparado aos estudantes brancos (29,3%) no mesmo período.

No que se refere à questão renda, a PNAD apresenta a variável derivada “rendimento mensal domiciliar per capita” dividida em oito faixas. Tendo em vista que a amostra da Região Metropolitana de Curitiba é pequena e muitos dados não se sustentam em relação ao coeficiente de variação, agrupamos as faixas em três, da seguinte maneira: a) Até 1 salário mínimo (compreende as faixas – sem rendimento, até 1/4 salário mínimo, mais de 1/4 até 1/2 salário mínimo e mais de 1/2 até 1 salário mínimo); b) Mais de 1 até 3 salários mínimos (abrange as faixas - mais de 1 até 2 salários mínimos e mais de 2 até 3 salários mínimos); c) Mais de três salários mínimos (compreende as faixas – mais de 3 até 5 salários mínimos e mais de 5

salários mínimos). Mesmo agrupando as faixas, esta última referente a mais de 3 salários mínimos representa um grupo muito pequeno que não permite ser analisado. Cabe destacar que na PNAD do ano de 2003 não constava a variável derivada “rendimento mensal domiciliar per capita”, sendo assim, a comparação dessa variável foi feita apenas entre os anos de 2008 e 2013.

A TABELA 12, que apresenta a porcentagem de estudante do Ensino Médio da rede pública por faixa de rendimento mensal domiciliar per capita na RMC, aponta que 46,4% dos estudantes que frequentavam esse nível de ensino em 2008 estavam na faixa de até 1 salário mínimo e em 2013 esse percentual aumentou para 47,6%. No entanto, em números absolutos houve redução de estudantes nesta faixa de rendimento. No que se refere à faixa de mais de 1 até 3 salários mínimos encontravam-se 49,5% dos estudantes em 2008 e um pequeno decréscimo de 0,9 ponto percentual em 2013 ao atingir a porcentagem de 48,8%. Em números absolutos também ocorreu decréscimo na quantidade de estudantes nesta faixa de rendimento. Ao compararmos as porcentagens dos anos de 2008 e 2013 e as faixas de rendimento, em 2008 a diferença era de 3,1 pontos percentuais entre os que estavam na faixa de até 1 salário mínimo e os que estavam na faixa de mais de 1 até 3 salários. No ano de 2013 essa diferença entre as referidas faixas caiu para 1,2 pontos percentuais.

Cabe ainda destacarmos que o aumento percentual na faixa de rendimento mensal domiciliar per capita de até 1 salário mínimo de 46,4% em 2008 para 47,6% em 2013, não representou um crescimento em números absolutos, visto que em 2008 eram 56.295 estudantes nesta faixa de rendimento no Ensino Médio da rede pública da RMC e em 2013 passou para 52.419. A redução em números absolutos também pode ser percebida na faixa de rendimento mensal domiciliar per capita de mais de 1 até 3 salários mínimos, uma vez que em 2008 eram 60.048 estudantes e passou para 53.750 em 2013. Portanto, observamos que em ambas as faixas de rendimento mensal domiciliar per capita apresentadas na TABELA 12, houve redução em números absolutos de estudantes do Ensino Médio da rede pública da Região Metropolitana de Curitiba no de 2013.

TABELA 12 - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, POR FAIXA DE RENDIMENTO MENSAL DOMICILIAR PER CAPITA – RMC 2008 E 2013

Faixa de rendimento mensal domiciliar per capita	Ano			
	2008		2013	
	Quant.	%	Quant.	%
Até 1 salário mínimo	56.295	46,4%	52.419	47,6%
Mais de 1 até 3 salários mínimos	60.048	49,5%	53.750	48,8%
Total	121.347	100,0%	110.167	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2008 e 2013.

NOTA: O total inclui os que estavam na faixa de mais de 3 salários mínimos.

Ao desagregar por cor ou raça, a variável “faixa de rendimento mensal domiciliar per capita” (TABELA 13) em 2008 encontramos 57,3% dos estudantes pretos e pardos do Ensino Médio da rede pública na faixa de rendimento de até 1 salário mínimo, representando 15,2 pontos percentuais a mais que os estudantes brancos (42,1%); e na faixa de 1 até 3 salários mínimos a porcentagem era de 37,8% para pretos e pardos, menor que os 54,1% dos estudantes brancos.

TABELA 13 - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA, POR FAIXA DE RENDIMENTO MENSAL DOMICILIAR PER CAPITA, SEGUNDO COR OU RAÇA - RMC 2008 E 2013

Faixa de rendimento mensal domiciliar per capita	2008				2013			
	Cor ou raça				Cor ou raça			
	Branca		Preta e parda		Branca		Preta e parda	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Até 1 salário mínimo	36.696	42,1%	19.599	57,3%	36.870	45,4%	15.549	53,9%
Mais de 1 até 3 salários mínimos	47.121	54,1%	12.927	37,8%	41.757	51,4%	11.993	41,5%
Total	87.153	100,0%	34.194	100,0%	81.293	100,0%	28.874	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

NOTA: O total inclui os que estavam na faixa de mais de 3 salários mínimos.

Com a diferença nas faixas de rendimento mensal domiciliar desagregadas por cor ou raça, a porcentagem de pretos e pardos na faixa de até 1 salário mínimo que representava 15,2 pontos percentuais acima dos brancos nessa mesma faixa em 2008, passou para 8,5 pontos percentuais em 2013. Também percebemos

redução da diferença entre brancos e pretos e pardos na faixa de 1 até 3 salários mínimos, pois passou de 16,3 pontos percentuais em 2008 para 9,9 pontos percentuais em 2013. No entanto, essa redução ainda representava menor porcentagem de pretos e pardos, uma vez que 41,5% dos pretos e pardos encontravam-se nessa faixa, enquanto entre os brancos a porcentagem era de 51,4%.

4 TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo analisamos a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, a partir de dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Portanto, utilizamos o banco de dados do questionário socioeconômico do Enem do ano de 2013, por ser um dos anos de referência desta pesquisa, considerando a reformulação do Enem em 2009. Destacamos as perguntas do referido questionário que fornecem pistas sobre a intenção do estudante negro da RMC em ingressar o Ensino Superior. Apresentamos também um breve perfil do Ensino Superior referente à RMC, a partir dos microdados da PNAD dos anos de 2003, 2008 e 2013.

Outra base de dados importante para investigação, tendo em vista a questão da transição para o Ensino Superior, é o questionário que acompanha as avaliações aplicadas aos alunos na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Este questionário é aplicado aos alunos matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio nas redes pública e privada, sendo que este último o ano faz parte da etapa de ensino alvo desta pesquisa.

Segundo o INEP (2015) “os questionários da Aneb e Anresc (Prova Brasil) servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos”. Ao analisar as perguntas do questionário da Aneb aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, consideramos que além do item relacionado à cor ou raça, o outro item relevante para esta pesquisa seria: “Quando você terminar o ensino médio, você pretende: a) Somente continuar estudando; b) Somente trabalhar; c) Continuar estudando e trabalhar; d) Ainda não sei”. Esse item do questionário poderia ser observado e desagregado por cor ou raça. No entanto, ele não consta no questionário aplicado para os alunos do 3º ano do Ensino Médio nos dois últimos anos (2011 e 2013) do Saeb. Desta maneira, tendo em vista os limites desses dados para os dois últimos anos referidos, o questionário de contexto do Saeb não foi utilizado nesta pesquisa, e optamos pela investigação do questionário socioeconômico do Enem.

O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, e, de acordo com o artigo 1º, tal exame constituía-se num

“procedimento de avaliação do desempenho do aluno” (BRASIL,1998). Conforme essa portaria os objetivos do Enem estavam relacionados a:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

A organização e coordenação do Enem são de responsabilidade do INEP, que realiza anualmente o referido exame. A participação é de caráter voluntário, voltado para os egressos do Ensino Médio e da última série dessa etapa de ensino. Sobre o que seria avaliado pelo Enem a Portaria MEC nº 438/1998 apresentava:

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame (BRASIL, 1998).

Ao longo de sua criação, desde 1998, o Enem passou por alterações. Em 2002 a Portaria do INEP nº 110, de 04 de dezembro, “tornou o exame uma modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes e ao Ensino Superior” (OLIVEIRA, 2013, p. 2). Em 2004 a Medida Provisória nº 213/2004 criou o Programa Universidade para Todos – ProUni, e foi convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Esta indica, no artigo 1º, a concessão de bolsas integrais e parciais de estudo para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. O artigo 3º indica que os estudantes que participarão do ProUni serão selecionados por meio dos resultados do Enem (BRASIL, 2005).

Em 2009 a Portaria MEC nº 462, de 27 de maio de 2009, alterou o artigo 1º da Portaria MEC nº 438/1998, acrescentando mais dois parágrafos entre eles o que indicava que o Enem passaria a certificar a conclusão do Ensino Médio (BRASIL, 2009). Também a partir de 2009 ocorreu uma reformulação metodológica do Enem e foram estruturadas novas Matrizes de Referência para o exame, que passaram a ser organizadas por competências em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e

suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. A reformulação do Enem tinha “com vistas à sua utilização como forma de seleção unificada nos processos de acesso às Universidades Federais. Desde então, o Exame tornou-se uma das principais vias de ingresso no Ensino Superior [...]” (BRASIL, 2014, p. 12).

Após encaminhar para a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), no ano de 2009, a proposta de utilização do Enem como exame único para ingresso no Ensino Superior, o MEC instituiu, em 2010, o Enem como “mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho”, por meio da Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010¹.

As mudanças no Enem contribuíram segundo o INEP (2015) “para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”. Tendo em vista o uso do Enem como forma de ingresso no Ensino Superior, utilizamos o questionário socioeconômico como instrumento de observação dos dados referentes àqueles que voluntariamente participaram do Enem e que concluíram o Ensino Médio ou que estão cursando o último ano dessa etapa de ensino.

A partir das modificações do Enem desde sua criação em 1998, o número de inscritos vêm crescendo e com grandes saltos. Segundo Corti (2013), marcos importantes contribuíram nesse processo de crescimento e são eles: a gratuidade da taxa de inscrição para os concluintes do Ensino Médio em 2001; a criação em 2004 do Programa Universidade para Todos (ProUni), que utiliza o resultado do Enem para seleção dos bolsistas; reestruturação do Enem em 2009 e criação nesse mesmo ano do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)², que utiliza a nota do Enem para seleção de vagas em Instituições de Ensino Superior; e, também em 2009, a certificação de conclusão do Ensino Médio para participantes que tenham no mínimo 18 anos completos até a data de realização da primeira prova do Enem; em 2010

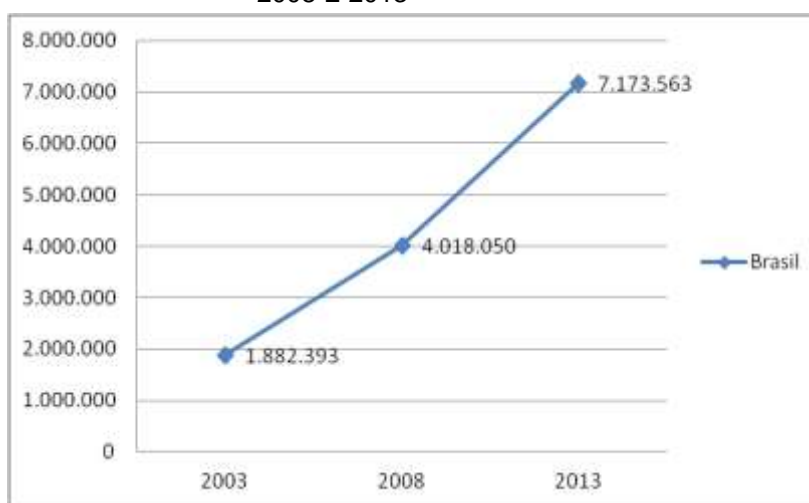
¹ O artigo 8º da Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, apresenta: “Fica revogada a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, a Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, a Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009, e a Portaria Normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010. Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação” (BRASIL, 2010).

² O Sisu - Sistema de Seleção Unificada – “é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, criado em 2009 com a reformulação do Enem e normatizado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. A seleção dos candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior é feita pelo Sistema tendo como base na nota obtida pelo candidato no Enem”. Para maiores informações sobre como funciona o processo de inscrição nesse sistema, consultar o site: <<http://www.sisu.mec.gov.br>> .

obrigatoriedade de participação no Enem para a solicitação do Financiamento Estudantil – Fies³.

A primeira edição do Enem, em 1998, teve 157.221 inscritos e, ao longo dos anos, o número de inscritos cresceu bastante. Situação evidenciada a partir da observação do GRÁFICO 9, com o número de inscritos no Enem nos anos analisados nesta pesquisa (2003, 2008 e 2013). Em 2003 foram 1.882.393 de inscritos; cinco anos depois, em 2008, foram 4.018.050 inscritos com um aumento de 2.135.657 inscrições em relação a 2003, representando 113,45%. Em 2013 o número de inscritos alcançou 7.173.563, com um aumento de 3.155.513 inscrições em relação a 2008, representando 78,53%. Na década de 2003 a 2013 ocorreu um crescimento de 5.291.170 no número de inscritos, representando uma evolução de 281,08% das inscrições no Enem.

GRÁFICO 9 - NÚMERO DE INSCRITOS NO ENEM - BRASIL 2003, 2008 E 2013



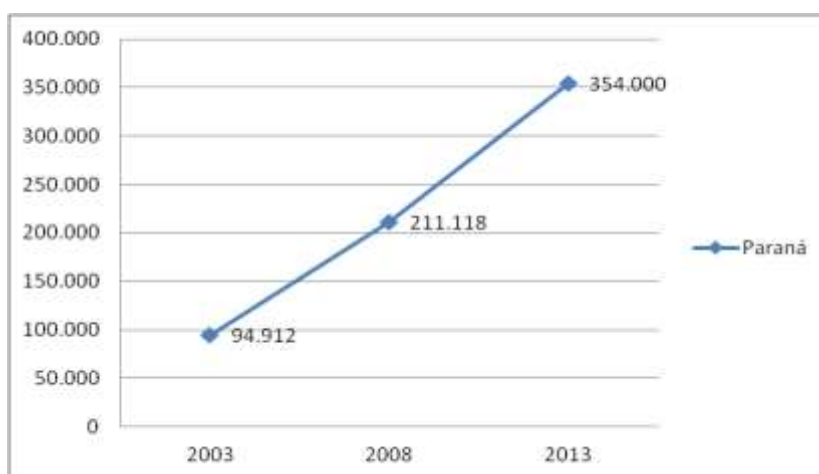
FONTE: Elaborado a partir dos dados do INEP/MEC - Enem Relatório Pedagógico 2008 e Microdados do Enem 2013.

No estado do Paraná também houve um grande salto no número de inscritos, nos anos de 2003, 2008 e 2013, conforme indicado no GRÁFICO 10. Observamos que em 2003 o Paraná teve 94.912 inscritos; em 2008 foram 211.118, com aumento de 116.206 inscrições em relação a 2003, representando 122,43%. Em 2013 atingiu

³ O Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - foi criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e concede financiamento para estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva pelo MEC. A partir de 2010, de acordo com o artigo 19 da Portaria Normativa nº 10 de 30 de abril de 2010, “para os estudantes ingressantes a partir do primeiro semestre do ano letivo de 2011 será exigida participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para fins de solicitação de financiamento ao FIES” (BRASIL, 2010).

o número de 354.000 inscrições, com um aumento de 142.882 inscrições em relação a 2008, representando 67,67%. Deste modo, podemos constatar que o estado do Paraná acompanhou o índice nacional de crescimento de inscritos no Enem, na década de 2003 a 2013. O aumento de 259.088 inscritos, na referida década, representou uma elevação de 272,97% nas inscrições, enquanto nacionalmente o crescimento foi de 282,08%.

GRÁFICO 10 - NÚMERO DE INSCRITOS NO ENEM – PARANÁ
2003, 2008 E 2013



FONTE: Elaborado a partir dos dados INEP/MEC - Enem Relatório Pedagógico 2008 e Microdados do Enem 2013.

4.1 PERFIL DOS INSCRITOS NO ENEM 2013

Tendo em vista a reformulação do Enem em 2009, tornando-o um forte mecanismo de acesso ao Ensino Superior, e o período analisado nesta pesquisa que compreende os anos de 2003, 2008 e 2013, utilizamos os microdados do Enem 2013⁴, disponíveis no site do INEP, para observar o perfil dos inscritos no Enem, que tem como público-alvo os concluintes e egressos do Ensino Médio.

Diante de um cenário de 111.652 jovens estudantes matriculados em 295 escolas que ofertavam o Ensino Médio, Médio Integrado e Médio Normal/Magistério na rede pública da Região Metropolitana de Curitiba, segundo os dados do Censo Escolar 2013 (QUADRO 9), o Enem teria um público-alvo significativo. Cabe ressaltar que tendo em vista o caráter voluntário de participação no Exame, nem todos os matriculados participaram do Enem, mas, ainda assim, fazem parte de um

⁴ Estes microdados eram os últimos disponíveis no site do INEP, durante a realização desta pesquisa.

público-alvo em potencial. A maioria das matrículas (98.779) estava no Ensino Médio, seguida de 9.579 no Ensino Médio Integrado e 3.294 no Médio Normal/Magistério. Destas matrículas, 44.577 estudantes cursavam o primeiro ano do Ensino Médio (incluindo Integrado e Normal/Magistério) e 28.722, o último ano (3ª ou 4ª série).

Os microdados do Enem apresentam os dados do inscrito, da escola, da prova objetiva, da redação e do questionário socioeconômico. Mesmo considerando a importância de análise do desempenho dos inscritos nas provas do Enem desagregados por cor ou raça, investigando as desigualdades nas notas entre os participantes de cor ou raça branca e preta e parda, esta pesquisa não se propôs a fazer esse tipo de análise, além do tempo de realização não permitir tal discussão. Portanto, nossa pesquisa está direcionada ao perfil dos inscritos no Enem. Nos interessa ainda observar variáveis que indicam os motivos que os levaram a fazer o Enem, sendo o Ensino Superior um desses motivos. Assim, utilizamos algumas variáveis desagregadas por cor ou raça, relacionadas ao perfil dos inscritos, situação de conclusão do Ensino Médio e os motivos que os levaram a fazer o Enem. À saber⁵: município de residência, idade, sexo, situação de conclusão do Ensino Médio e atividade remunerada. Por ser um exame de participação voluntária, não podemos correlacionar o número de inscritos do Enem com a população total de concluintes e egressos do Ensino Médio, seja no Brasil, no Paraná ou na Região Metropolitana de Curitiba. Portanto, os dados aqui apresentados referem-se apenas àqueles que voluntariamente se inscreveram no Exame.

A TABELA 14 demonstra os inscritos no Enem no Brasil, no Paraná e na RMC (Região Metropolitana de Curitiba) no ano de 2013, segundo a cor ou raça. É possível observarmos que o Paraná e a RMC apresentaram um percentual de inscritos de cor ou raça branca de 69,6% e 70,6% respectivamente, ou seja, superior ao percentual de inscritos em relação ao Brasil, que foi de 39,5%. Os dados da PNAD para a população brasileira são de 46,3% de brancos (representação no Enem, portanto, inferior em 6,8 pontos a proporção da população branca); 67,7% para o Paraná (representação no Enem 1,9 pontos acima da população branca) e 75,7% para a RMC (novamente representação no Enem abaixo da população

⁵ O quadro com a descrição de todas as variáveis do banco de dados do Enem 2013, utilizadas nesta pesquisa, consta no ANEXO 1 – DICIONÁRIO DAS VARIÁVEIS – ENEM 2013.

branca, em 5,1 pontos percentuais). No que se refere aos inscritos no Enem de cor ou raça preta e parda, o Paraná apresentou o percentual de 26,7% e a RMC de 25,2%, ao passo que a porcentagem referente ao Brasil era de 55,8%. Nos dados da PNAD 2013 a porcentagem da população de pretos e pardos no Brasil era de 53,0% (representação no ENEM 2,8 pontos acima do percentual de representação nacional), no Paraná de 31,1% (inscrições no Enem 4,4 pontos abaixo para a população do Estado) e na RMC de 23,4% (no Enem 1,8 pontos acima da população). Ou seja, na RMC a população branca esteve sub-representada e a população negra super representada (em escala menor).

TABELA 14 - INSCRITOS NO ENEM, SEGUNDO A COR OU RAÇA - BRASIL, PARANÁ E RMC – 2013

Cor ou raça	Brasil		Paraná		RMC	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Branca	2.837.096	39,5	246.226	69,6	94.390	70,6
Preta e parda	4.006.382	55,8	94.346	26,7	33.678	25,2
Outras*	330.085	4,6	13.428	3,7	5.560	4,2
Total	7.173.563	100,0	354.000	100,0	133.628	100,0

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do INEP/MEC - Enem 2013.

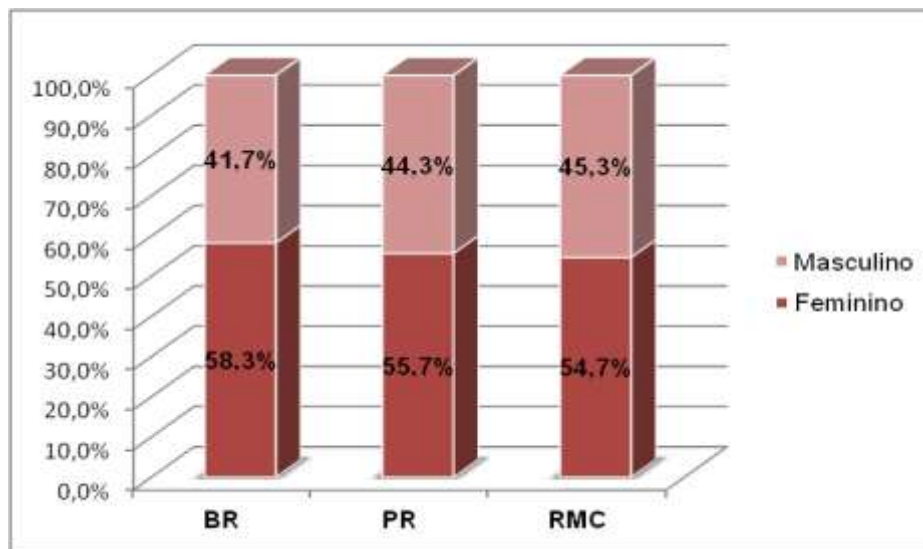
NOTA: * A cor ou raça amarela, indígena e os não declarados estão agrupados na categoria "Outras".

A distribuição das matrículas por sexo no Ensino Médio, ao longo dos anos, tem apresentado percentual maior de mulheres. Segundo Corti (2013, p. 211) “é sabido que o número de matrículas das moças no ensino médio vem há muitos anos superando o dos rapazes: em 1999 elas eram 54,6% contra 44,9%, e em 2007, 54,7% contra 45,3%”. De acordo com os dados do Censo Escolar 2013⁶, as matrículas de pessoas do sexo feminino no Ensino Médio correspondiam a 53,7% e do sexo masculino eram de 46,3%. Essa superioridade nas matrículas de pessoas do sexo feminino, tem refletido nos inscritos do Enem distribuídos por sexo, pois de acordo com o GRÁFICO 11, 58,3% dos inscritos em todo o Brasil eram do sexo feminino. A superioridade da porcentagem do sexo feminino também se manifesta

⁶ Esses dados do Censo Escolar 2013 referem-se aos matriculados em todas as séries do Ensino Médio, incluindo o Normal/Magistério e o Integrado. Os referidos dados estão na sinopse estatística do Censo Escolar, disponível no site do INEP (<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>). As porcentagens de matriculados por sexo foram calculadas pela autora, a partir dos dados da sinopse estatística do Censo Escolar 2013.

no Paraná com 55,7% e na RMC com 54,7%. Embora esse percentual da RMC seja menor, se comparado com o Brasil e o Paraná, ainda assim representa 9.4 pontos percentuais acima do percentual de inscritos do sexo masculino na RMC, que era de 45,3%.

GRÁFICO 11 - INSCRITOS NO ENEM, SEGUNDO SEXO - BRASIL, PARANÁ E RMC 2013



FONTE: Elaborado a partir dos microdados do INEP/MEC - Enem 2013.

Ao desagregar os inscritos no Enem 2013, segundo o sexo, por cor ou raça na RMC – TABELA 15 – observamos que o percentual de inscritos do sexo feminino, de cor ou raça branca da RMC, era de 55,9%, sendo 11,8 pontos percentuais acima dos inscritos do sexo masculino de cor ou raça branca que era de 44,1%. Entre os inscritos pretos ou pardos, 51,6% são do sexo feminino e 48,4% são do sexo masculino. Ao considerarmos as porcentagens das mulheres brancas, a diferença era de 11,8 pontos percentuais, acima dos homens brancos. Entre as inscritas autodeclaradas pretas e pardas houve uma diferença de apenas 3,2 pontos percentuais em relação aos inscritos do sexo masculino da mesma cor ou raça. Ou seja, a vantagem do sexo feminino no que diz respeito aos resultados na escolarização, neste caso de inscrições no Enem, é mais significativa para as jovens brancas que para as jovens negras na RMC, tendência que se reflete nas médias do Paraná e se diferencia das nacionais (TABELA 15).

Na observação da TABELA 15, ao considerarmos apenas os inscritos do sexo feminino na RMC, percebemos que o percentual de autodeclaradas de cor ou raça

branca (55,9%) era 4,3 pontos percentuais acima do percentual das pretas e pardas (51,6%). No Paraná as inscritas de cor ou raça branca também apresentavam um percentual superior às de cor ou raça preta e parda, que era equivalente a 2,1 pontos percentuais. No entanto, o cenário era diferente, se considerarmos os inscritos do sexo feminino no Brasil, segundo a cor ou raça, pois o índice das mulheres pretas e pardas (58,7%) era 1 ponto percentual superior à porcentagem das mulheres brancas (57,7%).

As inscrições do sexo feminino no Enem, tanto para cor ou raça branca quanto para as de cor ou raça preta e parda, eram superiores aos inscritos do sexo masculino no Brasil, no Paraná e na RMC, no ano de 2013. No entanto, no que se refere aos inscritos do sexo masculino a RMC apresentava 48,4% de pretos e pardos, o que indicava 7,1 pontos percentuais acima dos dados do Brasil que representavam 41,3%, e em relação ao Paraná eram 4,3 pontos percentuais acima dos inscritos pretos e pardos nesse Exame.

TABELA 15 - INSCRITOS NO ENEM, SEGUNDO SEXO, POR COR OU RAÇA - BRASIL, PARANÁ E RMC - 2013

	Sexo	Cor ou raça			
		Branca		Preta e parda	
		Quant.	%	Quant.	%
Brasil	Feminino	1.637.481	57,7%	2.353.511	58,7%
	Masculino	1.199.615	42,3%	1.652.871	41,3%
	Total	2.837.096	100,0%	4.006.382	100,0%
Paraná	Feminino	138.939	56,4%	51.277	54,3%
	Masculino	107.287	43,6%	43.069	45,7%
	Total	246.226	100,0%	94.346	100,0%
RMC	Feminino	52.800	55,9%	17.364	51,6%
	Masculino	41.590	44,1%	16.314	48,4%
	Total	94.390	100,0%	33.678	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do INEP/MEC - Enem 2013.

Agrupamos por faixa etária na TABELA 16 a idade⁷ dos inscritos no Enem. Foi possível verificar que tanto no Brasil, como no Paraná e na RMC, mais de 40% dos inscritos estavam na faixa etária de 17 a 20 anos de idade, sendo então 44,2%,

⁷ Conforme o dicionário das variáveis dos microdados do Enem 2013, a idade do inscrito se refere à idade em 31/12/2013.

47,6% e 42,5% respectivamente. No entanto, vale lembrar que não significa que todos os inscritos na faixa de 17 a 20 anos estão concluindo o Ensino Médio, uma vez que também fazem parte dos inscritos neste Exame os egressos do Ensino Médio; pessoas que concluirão essa etapa do ensino após o ano de 2013, portanto não estariam na última série; e, em pequena proporção, aqueles que não estão cursando o Ensino Médio. Observaremos posteriormente com mais detalhes a situação dos inscritos quanto à conclusão do Ensino Médio.

A partir dos dados da TABELA 16, verificamos ainda que a soma da porcentagem dos inscritos nas faixas etárias acima de 20 anos, é de 47,0% dos inscritos no Brasil, 43,3% no Paraná e 50,6% na RMC. Portanto a RMC apresentava maior porcentagem de inscritos acima da faixa etária de 17 a 20 anos.

TABELA 16 - INSCRITOS NO ENEM, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA - BRASIL, PARANÁ E RMC 2013

Faixa etária	Brasil		Paraná		RMC	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Menor que 17 anos	630.486	8,8	32.229	9,1	9.247	6,9
17 a 20 anos	3.168.952	44,2	168.351	47,6	56.834	42,5
21 a 24 anos	1.279.188	17,8	60.944	17,2	25.076	18,8
25 a 30 anos	999.517	13,9	44.694	12,6	20.160	15,1
31 a 40 anos	730.657	10,2	32.772	9,3	15.370	11,5
Acima de 40 anos	364.520	5,1	14.995	4,2	6.936	5,2
Total	7.173.320	100,0	353.985	100,0	133.623	100,0

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do INEP/MEC - Enem 2013.

NOTA: Há 243 dados não preenchidos sobre a idade no Brasil, 15 no Paraná e 5 na RMC.

Os inscritos no Enem por faixa etária, segundo a cor ou raça, da RMC em 2013, de acordo com a TABELA 17, estavam assim distribuídos: entre os inscritos autodeclarados brancos 44,0% tinham de 17 a 20 anos e entre os pretos e pardos eram 38,9%, o que indicava que a porcentagem entre os inscritos brancos era de 5,1 pontos percentuais superior aos inscritos pretos e pardos de 17 a 20 anos. Na faixa etária de 21 a 24 anos, houve uma diferença de 2,4 pontos percentuais entre os pretos e pardos em relação aos brancos nessa mesma faixa etária. Assim como nas demais faixas etárias, 25 a 30 anos e 31 a 40 anos, o percentual entre os pretos e pardos, que representava respectivamente 17,5% e 13,3%, era 3,4 e 2,5 pontos percentuais acima do percentual entre os inscritos brancos nas referidas faixas etárias, uma vez que entre os brancos a porcentagem era de 14,1% na faixa etária

de 25 a 30 anos, e 10,8% na faixa etária de 31 a 40 anos. Desta maneira, observamos que 51,3% entre os pretos e pardos tinham de 21 a 40 anos, ou seja, uma diferença de 8,3 pontos percentuais superior aos inscritos brancos que era de 43,0%.

TABELA 17 - INSCRITOS NO ENEM POR FAIXA ETÁRIA, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2013

Faixa etária	Cor ou raça			
	Branca		Preta e parda	
	Quant.	%	Quant.	%
Menor que 16 anos	7.316	7,8%	1.609	4,8%
17 a 20 anos	41.548	44,0%	13.110	38,9%
21 a 24 anos	17.057	18,1%	6.894	20,5%
25 a 30 anos	13.328	14,1%	5.888	17,5%
31 a 40 anos	10.148	10,8%	4.466	13,3%
Acima de 40 anos	4.989	5,3%	1.710	5,1%
Total	94.386	100,0%	33.677	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do INEP/MEC - Enem 2013.

De acordo com o art. 5º da Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, “a participação no ENEM é voluntária, destinada aos concluintes ou egressos do ensino médio e àqueles que não tenham concluído o Ensino Médio, mas tenham no mínimo dezoito anos completos na data da primeira prova de cada edição do Exame” (BRASIL, 2010). No ano de 2013, no que se refere à situação de conclusão do Ensino Médio, os dados dos inscritos da Região Metropolitana de Curitiba no Enem indicavam que 48,7% já haviam concluído o Ensino Médio, 22,6% estavam cursando e concluiriam o Ensino Médio em 2013, 12,4% estavam cursando e concluiriam após 2013 e 16,3% não concluíram e não estavam cursando o Ensino Médio. Entre os egressos e concluintes⁸ do Ensino Médio em 2013, notamos que os egressos apresentavam 26,1 pontos percentuais acima dos concluintes naquele ano. Essa superioridade de egressos em relação aos concluintes demonstra uma tendência nacional desse tipo de inscrito, que vem sendo percebida desde que o Enem passou a ser uma das formas de acesso ao Ensino Superior. De acordo com

⁸ Segundo o Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010, os egressos são “aqueles que concluíram o Ensino Médio em anos anteriores à inscrição no Exame” e os concluintes são “aqueles que finalizaram o Ensino Médio no ano da realização do Exame” (BRASIL, 2014, p. 80).

o Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010, em relação aos inscritos de todo o Brasil,

O uso do Enem como forma unificada de ingresso nas Universidades Federais, política adotada desde 2009, ajuda a explicar o grande percentual de inscritos egresso - aqueles que concluíram o Ensino Médio em anos anteriores à inscrição no Exame. Os egressos totalizaram 61,0% dos inscritos em 2009 e 58,5% em 2010. Os inscritos concluintes – aqueles que finalizaram o Ensino Médio no ano da realização do Exame – somaram 32,3% em 2009, e 29,7%, em 2010 [...]. (BRASIL, 2014, p. 80).

No que se refere aos inscritos no Enem por situação de conclusão do Ensino Médio, segundo a cor ou raça, na RMC no ano de 2013, a TABELA 18 aponta que 50,7% dos inscritos pretos e pardos eram egressos. Entre os brancos o percentual era de 48,4%, ou seja, a maior porcentagem dos egressos estava entre os pretos e pardos, que representava 2,3 pontos percentuais acima dos egressos brancos.

A TABELA 18 também apresenta os inscritos no Enem que eram concluintes do Ensino Médio na RMC, e entre os brancos eram 22.226, que representava 23,5%, e entre os pretos e pardos eram 6.935, que representava 20,6%. Isso aponta para uma participação ainda menor dos concluintes do Ensino Médio entre os pretos e pardos que se inscreveram no Enem, uma vez que o índice é 2,9 pontos percentuais menor que os concluintes brancos. No entanto, cabe destacar que segundo os microdados do Enem 2013, tanto entre os pretos e pardos, como entre os brancos a porcentagem dos concluintes que se inscreveram no Enem não chegou a 25%.

TABELA 18 - INSCRITOS NO ENEM POR SITUAÇÃO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2013

Cor ou raça	Situação de conclusão do Ensino Médio									
	Já concluí o Ensino Médio		Estou cursando e concluirei o Ensino Médio em 2013		Estou cursando e concluirei o Ensino Médio após 2013		Não concluí e não estou cursando o Ensino Médio		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Branca	45.712	48,4%	22.226	23,5%	12.117	12,8%	14.335	15,2%	94.390	100,0%
Preta e parda	17.073	50,7%	6.935	20,6%	3.761	11,2%	5.909	17,5%	33.678	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do INEP/MEC - Enem 2013.

Além das questões mencionadas anteriormente sobre os inscritos no Enem egressos e concluintes do Ensino Médio na RMC, se observamos a categoria dos concluintes somada à categoria daqueles que estavam cursando e concluiriam o Ensino Médio após 2013, percebemos que entre os brancos o percentual era 36,3% que estavam cursando o Ensino Médio, enquanto entre os pretos e pardos era de 31,8%, com uma diferença de 4,5 pontos percentuais em relação aos brancos. Para ambos os grupos de cor ou raça, branca e preta e parda, menos de 40% dos inscritos no Enem estavam cursando o Ensino Médio.

Observando os índices da RMC de inscritos no Enem egressos do Ensino Médio (48,7%) e os que estavam cursando essa etapa de ensino (35%), incluindo os concluintes e os que iriam concluir após 2013, percebemos que o Enem atendeu em maior proporção aos egressos do Ensino Médio. Isso pode corroborar com a abordagem de Corti (2013, p. 217),

[ao] considerar que, desde a criação do Exame, ele aparece distanciado de uma perspectiva orientadora das políticas públicas para o ensino médio, situação que vai sendo acentuada ao longo dos anos com base nas medidas governamentais que direcionam cada vez mais como instrumento de acesso ao ensino superior.

Ao utilizar o Enem como um exame que mais se aproxima de uma forma de acesso ao Ensino Superior, do que propriamente como uma avaliação do Ensino Médio, percebemos que ele vem assumindo outras características. Segundo Oliveira (2013) a inferência a partir do uso do Enem como “exame unificado de acesso à Educação Superior” volta-se para os objetivos de

[...] democratização das oportunidades de acesso ao exame, de forma a beneficiar as classes com menor poder econômico, aumento do percentual de migração dos alunos entre as regiões do Brasil e melhora do processo de ocupação das vagas por cursos nas universidades. (OLIVEIRA, 2013, p.3).

4.2 EXPECTATIVAS DO ESTUDANTE BRANCO E NEGRO NO QUESTIONÁRIO DO ENEM

No questionário socioeconômico do Enem 2013 observamos as variáveis “indique os motivos que levaram você a participar do Enem”. As respostas eram em escala de 0 a 5, sendo que 0 (zero) indicava o fator menos relevante e 5 (cinco) o fator mais relevante, em relação aos seguintes sete motivos apresentados, conforme

definido no questionário: testar meus conhecimentos, aumentar a possibilidade de conseguir um emprego, progredir no emprego atual, ingressar na educação superior pública, ingressar na educação superior privada, conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras) e participar do Programa de Financiamento Estudantil. Esses motivos estão relacionados com cinco dos sete objetivos do Enem, apontados no artigo 2º da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais; [...] VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior;

Para analisarmos as variáveis que indicam os motivos que levaram o inscrito a participar do Enem, agrupamos as respostas da seguinte maneira: 0 e 1 como pouco relevante; 2 e 3 como relevante; e 4 e 5 como muito relevante. Organizamos um quadro geral, que consta no apêndice (QUADRO 8), em que apresentamos todas as variáveis relacionadas aos motivos para participar do Enem e suas respectivas respostas agrupadas nas categorias anteriormente mencionadas.

Ressaltamos que os inscritos teriam que responder às sete variáveis relacionadas aos motivos que os levaram a participar do ENEM, numa escala de relevância. Destacaremos aqui, em ordem de classificação, apenas as respostas da categoria “muito relevante”, conforme agregação realizada, por considerar que esta expressa o maior nível de relevância para os inscritos da RMC no Enem 2013. Segundo a TABELA 19, em primeiro lugar com 85,7% estava como motivo muito relevante o de “ingressar na educação superior pública”; em segundo lugar com 85,0% a resposta era “conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras)”; e em terceiro lugar o motivo era “testar meus conhecimentos” com 68,5%. As duas primeiras respostas consideradas como muito relevantes estavam voltadas para o ensino superior, bem como a resposta que ficou em quarto lugar, “ingressar na educação superior privada”, com 65,6%, seguida do motivo de “participar do Programa de Financiamento Estudantil – Fies” que ficou em quinto lugar com 64,1%.

Nas duas últimas colocações indicadas na TABELA 19 estavam as respostas relacionadas a emprego. Em sexto lugar, com 63,7% o motivo era “aumentar a possibilidade de conseguir emprego” e apesar de estar em penúltima colocação na classificação das respostas, era um percentual representativo de inscritos que buscavam o Enem para “aumentar a possibilidade de conseguir emprego”. Em sétimo e último lugar com 39,7% era o motivo de “progredir no emprego atual”. É importante destacar que 54,2% dos inscritos neste exame já tinham exercido alguma atividade remunerada e estavam trabalhando; 22,6% já tinham exercido alguma atividade remunerada, mas não estavam trabalhando e que 22,6% nunca tinham trabalhado, de acordo com os dados do Enem 2013.

TABELA 19 - MOTIVOS QUE LEVARAM OS INSCRITOS A PARTICIPAREM DO ENEM - RMC 2013

Motivos que levaram os inscritos a participarem do Enem	Muito relevante
1º Ingressar na Educação Superior Pública	85,7%
2º Conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras)	85,0%
3º Testar meus conhecimentos	68,5%
4º Ingressar na Educação Superior Privada	65,6%
5º Participar do Programa de Financiamento Estudantil-Fies	64,1%
6º Aumentar a possibilidade de conseguir emprego	63,8%
7º Progredir no meu emprego atual	39,7%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do INEP/MEC - Enem 2013.

Ao considerar a desagregação por cor ou raça das respostas relacionadas anteriormente aos motivos que levaram os inscritos da RMC a participarem do Enem (TABELA 20) observamos que tanto para os inscritos pretos e pardos como para os brancos as respostas que ocuparam o primeiro e segundo lugar estavam diretamente relacionadas ao Ensino Superior. No que se refere à resposta que estava em primeiro lugar, praticamente não havia diferença entre brancos e pretos e pardos, pois ambos os grupos de inscritos tinham como primeiro motivo para participar do Enem o ingresso no Ensino Superior público.

Também é possível notar que entre os pretos e pardos o motivo de “conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras)” atingiu 89,6%, enquanto a resposta “ingressar no Ensino Superior Público” era 4 pontos percentuais menor (85,6%). Além disso, os motivos relacionados ao ingresso no Ensino Superior privado e ao

programa de Financiamento Estudantil - Fies, ambos apresentavam os percentuais de 67,4%, sendo, portanto 2,1 e 4,3 pontos percentuais respectivamente mais elevados em relação aos percentuais dos inscritos brancos, que eram de 65,3% e 63,1% respectivamente. Mesmo a resposta que ocupa o último lugar (progredir no meu emprego atual), para os inscritos pretos e pardos também havia uma elevação de 7,3 pontos percentuais em relação aos inscritos brancos. Cabe ressaltar que 61,3% dos pretos e pardos inscritos no Enem informaram que estavam trabalhando, enquanto entre os brancos o percentual era de 52,3%, ou seja, uma diferença superior de 9 pontos percentuais dos inscritos pretos e pardos em relação aos inscritos brancos que estavam trabalhando.

TABELA 20 – MOTIVOS QUE LEVARAM OS INSCRITOS A PARTICIPAREM DO ENEM, CONSIDERADOS COMO MUITO RELEVANTE, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2013

Motivos que levaram os inscritos a participarem do Enem, considerados como muito relevante	Cor ou raça	
	Branca	Preta e parda
1º Ingressar na Educação Superior Pública	85,9%	85,6%
2º Conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras)	83,6%	89,6%
3º Testar meus conhecimentos	68,6%	68,4%
4º Ingressar na Educação Superior Privada	65,3%	67,4%
5º Participar do Programa de Financiamento Estudantil-Fies	63,1%	67,4%
6º Aumentar a possibilidade de conseguir emprego	62,6%	67,0%
7º Progredir no meu emprego atual	37,6%	44,9%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do INEP - Enem 2013.

Entre os que estavam cursando o Ensino Médio, neste caso consideramos os que estavam cursando e concluiriam o Ensino Médio no ano de 2013 e também após 2013, houve uma alteração na ordem de classificação das respostas. “Aumentar a possibilidade de conseguir o emprego” passou de 6º para o 4º lugar, e em 6º lugar ficou a resposta “ingressar na Educação Superior privada”. É interessante essa mudança na ordem de classificação, que fornece indícios sobre esses estudantes que cursavam o Ensino Médio e buscavam o Enem uma perspectiva de aumentar a possibilidade de conseguir emprego, uma vez que bons resultados no exame poderiam representar melhor preparação e ter maiores chances no mercado de trabalho.

A outra alteração na ordem de classificação dos motivos que levaram os inscritos a participar do Enem, se refere à resposta “ingressar na Educação Superior privada” que entre todos os inscritos ocupava o 4º lugar e passou para o 6º e penúltimo lugar entre apenas aqueles inscritos que cursavam o Ensino Médio. No entanto, o ingresso no Ensino Superior privado também poderia ser contemplado observando as respostas que estavam em 2º lugar (conseguir uma bolsa de estudos – Prouni, outras) e em 4º lugar (participar do Programa de Financiamento Estudantil -Fies). Estas respostas poderiam refletir também uma necessidade de cursar Ensino Superior privado, mas com os condicionantes das bolsas de estudo e programa de financiamento estudantil.

Tendo em vista o ingresso no Ensino Superior privado destacamos na TABELA 21 os dados dos inscritos que estavam cursando o Ensino Médio (concluintes e os que concluiriam após 2013) na RMC, que responderam à pergunta “caso você ingresse no Ensino Superior privado pretende recorrer aos auxílios abaixo para custeio das mensalidades?”. As respostas definidas no questionário socioeconômico do Enem foram: ProUni (Programa Universidade para Todos), bolsa de estudos da própria Instituição de Ensino Superior, bolsa de estudos da empresa onde trabalho e auxílio do Programa de Financiamento Estudantil – Fies. Desta maneira, o percentual dos que recorreriam ao auxílio do ProUni entre os inscritos brancos era de 85,2%, enquanto entre os inscritos pretos e pardos o percentual era de 93,5%, o que representava uma elevação de 8,3 pontos percentuais em relação aos inscritos brancos que cursavam o Ensino Médio. Esta foi a maior diferença percentual se compararmos as outras respostas entre os inscritos pretos e pardos e brancos.

De acordo com o referido questionário socioeconômico outra resposta era recorrer a “bolsa de estudos da própria Instituição de Ensino Superior”, que teve o percentual de 86,4% entre os inscritos brancos e 89,2% entre os pretos e pardos, com uma diferença de 2,8 pontos percentuais de inscritos pretos e pardos. Todavia, no caso do “auxílio do Programa de Financiamento Estudantil – Fies” a diferença entre os grupos de inscritos por cor ou raça era maior, dado que entre os inscritos brancos a porcentagem era de 75,5% e entre os pretos e pardos era de 81,5%, com uma diferença de 6 pontos percentuais dos pretos e pardos acima dos inscritos brancos. Em todas as respostas definidas no questionário socioeconômico do Enem 2013 havia diferenças nos percentuais de inscritos pretos e pardos em relação aos

brancos da RMC, com predomínio das maiores porcentagens para os inscritos pretos que recorreriam aos auxílios de bolsas (ProUni e na própria Instituição de Ensino Superior Privada) e programas de financiamento estudantil para custear as mensalidades em cursos no Ensino Superior privado.

TABELA 21 - INSCRITOS NO ENEM QUE ESTAVAM CURSANDO O ENSINO MÉDIO QUE PRETENDEM RECORRER A AUXÍLIOS PARA CUSTEIO DAS MENSALIDADES, CASO INGRESSEM NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2013

Caso você ingresse no Ensino Superior privado pretende recorrer aos auxílios abaixo para custeio das mensalidades?		Cor ou raça	
		Branca	Preta e parda
Prouni (Programa Universidade para Todos)	Sim	85,2%	93,5%
	Não	14,8%	6,5%
	Total	100,0%	100,0%
Bolsa de estudos da própria Instituição de Ensino Superior	Sim	86,4%	89,2%
	Não	13,6%	10,8%
	Total	100,0%	100,0%
Bolsa de estudos da empresa onde trabalho	Sim	38,8%	45,8%
	Não	61,2%	54,2%
	Total	100,0%	100,0%
Auxílio do Programa de Financiamento Estudantil – FIES	Sim	75,5%	81,5%
	Não	24,5%	18,5%
	Total	100,0%	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do INEP/MEC - Enem 2013.

Ingressar no Ensino Superior público ocupava o primeiro lugar dentre os motivos para participarem do Enem, seja entre todos os inscritos ou apenas entre os inscritos que estavam cursando o Ensino Médio; tanto para os que faziam parte do grupo de cor ou raça branca, quanto para os pretos e pardos, conforme podemos perceber a partir dos dados apresentados na TABELA 22 desagregados por cor ou raça. De acordo com essa tabela, o segundo motivo (conseguir uma bolsa de estudos – ProUni, outras) indicado pelos inscritos pretos e pardos que cursavam o Ensino Médio era 7,7 pontos percentuais acima do percentual de inscritos brancos que cursavam essa etapa de ensino. Também havia diferenças percentuais nas respostas “aumentar a possibilidade de conseguir emprego”, que era de 68,7% e “participar de Programa de Financiamento Estudantil – Fies”, que era de 67,3% para os inscritos pretos e pardos que estavam no Ensino Médio, o que representava 5,6 e

6,3 pontos percentuais respectivamente acima dos inscritos brancos. Além disso, quanto ao ingresso no Ensino Superior privado, pouco mais de 60%, para ambos os grupos, consideraram como muito relevante essa resposta.

TABELA 22 - MOTIVOS QUE LEVARAM OS INSCRITOS QUE ESTAVAM CURSANDO O ENSINO MÉDIO A PARTICIPAREM DO ENEM, CONSIDERANDO A RESPOSTA COMO MUITO RELEVANTE, SEGUNDO A COR OU RAÇA - RMC 2013

Motivos que levaram os inscritos que estavam cursando o Ensino Médio a participarem do Enem, considerando a resposta como muito relevante	Cor ou raça	
	Branca	Preta e parda
1º Ingressar na Educação Superior Pública	84,8%	83,2%
2º Conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras)	80,8%	88,5%
3º Testar meus conhecimentos	77,0%	73,8%
4º Aumentar a possibilidade de conseguir emprego	63,1%	68,7%
5º Participar do Programa de Financiamento Estudantil-Fies	61,0%	67,3%
6º Ingressar na Educação Superior Privada	61,4%	62,0%
7º Progredir no meu emprego atual	23,4%	32,2%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do INEP/MEC- Enem 2013.

4.3 BREVE PERFIL DO ENSINO SUPERIOR NA RMC A PARTIR DA PNAD

A partir dos dados da PNAD referente à população que frequentava a escola em 2003, 11,9% cursavam o Ensino Superior na Região Metropolitana de Curitiba. Em 2008 o percentual era de 14,4% e em 2013 passou para 16,6%, o que representou um crescimento de 4,7 pontos percentuais entre os anos de 2003 a 2013.

Ao analisar os dados do Ensino Superior na RMC desagregados por cor ou raça nos anos de 2008 e 2013⁹, percebemos as diferenças entre os grupos neste nível de ensino. No ano de 2008 dentre a população branca que frequentava a escola, 16,9% cursava o Ensino Superior, enquanto entre os pretos e pardos o percentual era de apenas 6,2%. Em 2013, com um aumento de 4,2 pontos percentuais, passou para 10,4% dos pretos e pardos no Ensino Superior. No entanto, esse aumento significou apenas uma pequena redução de 8 pontos

⁹ Não foram analisados os dados desagregados por cor ou raça no ano de 2003, devido o coeficiente de variação ser superior ao aceitável nesta pesquisa.

percentuais na desigualdade, uma vez que em 2013 entre a população branca 18,4% cursavam o Ensino Superior.

A distribuição dos estudantes entre as redes de ensino público e privado demonstrou que pouco mais de 75% dos estudantes cursavam o Ensino Superior na rede privada e menos de 25% cursavam na rede pública (TABELA 23). Ao longo dos anos de 2003 a 2013 houve pouca variação nas porcentagens dessa distribuição, uma vez que em 2003 apenas 24,2% dos estudantes estavam na rede pública e em 2013 passou para 24,9%. Em relação à rede privada, que absorve a grande parte dos estudantes no Ensino Superior, em 2003 era 75,8% e em 2013 a porcentagem era de 75,1%.

TABELA 23 - ESTUDANTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO SUPERIOR, POR REDE DE ENSINO - RMC 2003, 2008 E 2013

Rede de Ensino	Ensino Superior					
	2003		2008		2013	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Pública	27.259	24,2%	32.526	23,1%	36.870	24,9%
Particular	85.553	75,8%	108.420	76,9%	111.058	75,1%
Total	112.812	100,0%	140.946	100,0%	147.928	100,0%

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do IBGE - PNADs 2003, 2008 e 2013.

Tendo em vista a pequena quantidade de estudantes no Ensino Superior na Região Metropolitana de Curitiba, os dados são insuficientes para fazermos uma análise de vários indicadores desagregados por cor ou raça. Sendo assim, utilizamos apenas alguns indicadores tais como a taxa bruta e a taxa líquida de escolaridade nesta etapa do ensino para os anos de 2008 e/ou 2013. Para fins de cálculo dessas taxas foi considerada a população referência na faixa etária de 18 a 24 anos.

Entre os anos de 2008 e 2013 a taxa bruta de escolaridade da população de cor ou raça preta e parda no Ensino Superior passou de 18% em 2008, para 23% em 2013, apresentando um crescimento de 5 pontos percentuais nesse período. Para a população branca a taxa bruta não sofreu alteração nesse período, permanecendo a porcentagem de 43%. Podemos observar que mesmo não havendo uma alteração no percentual da taxa de escolaridade para a população branca e tendo um aumento da população preta e parda no Ensino Superior, esta

ainda encontrava-se com a menor taxa e uma diferença de 20 pontos percentuais em relação à população branca no ano de 2013.

No que se refere à taxa líquida de escolaridade, apenas 11% da população na faixa etária de 18 a 24 anos de cor ou raça preta e parda frequentavam o Ensino Superior em 2013. Entre a população branca na mesma faixa etária, a taxa líquida de escolaridade era de 24% dos estudantes no Ensino Superior, com uma superioridade de 13 pontos percentuais e mais que o dobro em relação à população preta e parda.

A baixa participação dos negros no Ensino Superior representa o processo histórico de exclusão dessa população em “espaços considerados privilegiados” e reafirma a importância das políticas públicas específicas para essa população de acesso a esse nível de ensino. Mesmo com a expansão da rede federal em decorrência do aumento das vagas, por meio da criação de novas Instituições de Ensino Superior - IES, a procura é muito maior que o número de vagas ofertadas.

O Censo da Educação Superior foi outra fonte de dados analisada na tentativa de apresentar um perfil dos estudantes do Ensino Superior, desagregado por cor ou raça, no entanto tal censo tem limitações em relação a essa variável. Até o momento da presente pesquisa o último resumo técnico do Censo da Educação Superior disponível no site do INEP era referente ao ano de 2012. No resumo constam análises de dados da população, desagregados por cor ou raça, a partir da PNAD de 2005 a 2012, sobre a média de anos de estudo da população com idade acima de 18 anos e as taxas de escolarização na educação superior. Todavia, não foram apresentados os dados sobre a quantidade ou percentual de estudantes matriculados no Ensino Superior por cor/raça, a partir do próprio Censo da Educação Superior de 2012. Mesmo que o referido documento seja um resumo, e que a variável cor/raça utilizada nesse censo esteja nos dados cadastrais referentes ao aluno, não há indicação do motivo da ausência de análise dos dados referentes a essa variável no referido documento.

Ao observar as sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior¹⁰ de 2012 e 2013, percebemos que a variável cor/raça¹¹ apresenta um alto índice para

¹⁰ As sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior estão disponíveis no site do INEP. Para consultá-las acessar: www.portal.inep.gov.br.

¹¹ A variável cor ou raça se apresenta da seguinte forma no Censo da Educação Superior – Módulo Aluno referente aos dados cadastrais: “Cor/Raça do aluno: branca, preta, parda, amarela, indígena, não dispõe da informação, não declarado”.

as respostas “não dispõe da informação” e “não declarado”. Em 2012 no que se refere à matrícula nos cursos de graduação presenciais e a distância por cor/raça, segundo a UF e a categoria administrativa das IES, conforme quadro da sinopse estatística¹², apenas 42,9% das matrículas na rede pública do país possuíam a informação de cor ou raça (branca, preta, parda, amarelo ou indígena), enquanto 35,5% correspondiam a resposta “não dispõe da informação” e 21,6% de “não declarado”, totalizando 57,1%. Em 2013 sobre essa mesma matrícula, segundo a sinopse estatística¹³, quanto aos dados do Brasil os índices continuaram elevados, eram 28,2% dos matriculados que “não dispõe da informação” e 23,4% de “não declarados”, totalizando 51,6%. Para o Paraná no mesmo ano os índices eram de 25,4% para “não dispõe da informação” e 38,4% para “não declarados”, totalizando 63,8% índice ainda maior se comparado ao Brasil.

Os altos índices de respostas “não dispõe da informação” e “não declarado” para a variável cor/raça no Censo da Educação Superior, limitaram a utilização desse Censo para traçar um perfil do estudante do ensino superior desagregado por cor ou raça, bem como observarmos as diferenças nas matrículas entre os jovens negros e brancos. Ressaltamos a necessidade de melhoria na coleta da informação sobre cor ou raça dos estudantes nas pesquisas do INEP relacionadas ao Censo da Educação Superior, e também da Educação Básica, pois esses instrumentos são importantes para análises e avaliações do sistema educacional brasileiro.

¹² Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2012, consta no ANEXO 2: “Tabela 1.10 matrícula nos cursos de graduação presenciais e a distância por cor/raça, segundo a UF e a categoria administrativa das IES - 2012”.

¹³ Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2013, consta no ANEXO 3: “Tabela 1.10 matrícula nos cursos de graduação presenciais e a distância por cor/raça, segundo a UF e a categoria administrativa das IES - 2013”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira década do ano 2000 foi palco da continuidade das demandas do Movimento Negro de combate ao racismo; da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela ONU, em Durban - África do Sul - no ano de 2001. Tais eventos impulsionaram ações governamentais, a partir do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência, em reduzir as desigualdades raciais com políticas públicas nessa direção. Nesse contexto, foi criado, em 2002, o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto nº 4.228/02). Em 2003 a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR (Decreto nº 4.886/03) e a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo do Ensino Fundamental e Médio, das redes pública e privada, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Além disso, incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A implementação da Lei nº 10.639/03 foi discutida em várias pesquisas nos anos de 2009 a 2013, identificadas no levantamento bibliográfico realizado a partir do Google Acadêmico e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A revisão foi organizada sobre as relações étnico-raciais no Ensino no Médio. Na análise de revisão bibliográfica empreendida nesta dissertação, tais pesquisas¹ fazem parte do grupo temático 2 (professor/prática pedagógica), que abordava a concepção e práticas pedagógicas dos professores sobre a implementação dessa Lei, bem como sobre as resistências à ela, e sobre a percepção dos professores em relação à religiosidade de matriz africana e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Resultados correlatos foram identificados nos grupos temáticos 3 e 4, que apresentaram pesquisas² discutindo a inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo do Ensino Médio, nos livros didáticos e

¹ Gomes e Jesus (2013); Matos, Rangel e Caspar (2011); Couto (2012); Santos (2011); Chaves (2010); Silva (2011); Gonçalves (2012); Moreira, Novais e Filho (2012); Pereira (2012); Lima (2012); Gonçalves (2010); Pereira (2012); Arruda (2013); Santos (2012); Silva (2011); Santos (2013); Neto (2011); Silva (2013); Vasconcelos (2011); Silva, Coelho e Alexandre (2012); Santos (2013); Silva (2013).

² Paula (2012); Nascimento (2012); Nogueira (2011); Lopes (2010); Silva e Coelho (2010); Silva (2009); Soares (2009); Jesus (2012); Pires (2009); Pacífico (2012); Froehlich (2012); Smith (2013); Neto (2012); Neto (2011); Cucco e Muller (2013).

a recepção das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004) no ambiente escolar. Percebemos nessas pesquisas que a implementação da Lei nº 10.639/03 tem ocorrido de maneira gradual e ainda enfrenta barreiras entre os professores devido ao desconhecimento ou conhecimento parcial desta. A resistência dos professores ao considerar a lei como uma imposição governamental, bem como a falta de formação continuada sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda se faz presente entre os professores de diversas regiões do Brasil que foram pesquisadas. Além disso, também foi apontada pelas pesquisas a questão do mito da democracia racial nos discursos de muitos professores, o que ainda reforça a ideia de que não há necessidade de uma lei para o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, uma vez que existiria uma democracia racial na sociedade brasileira.

Os debates sobre o Ensino Médio vêm ganhando força com a instituição da Emenda Constitucional nº 59/2009, ao alterar o artigo 208 da Constituição Federal, que tornou obrigatória a educação dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, com a definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012). Segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, as discussões sobre o Ensino Médio ocuparam um papel de destaque nos debates sobre a educação brasileira. Várias são as questões debatidas, tais como: o currículo; o atendimento às demandas das “juventudes”, tanto no aspecto da formação para a cidadania, como para o mundo do trabalho; a reprovação; o abandono; a taxa de escolarização líquida, dentre outros elementos pertinentes a esta etapa de ensino. Outras políticas também contribuíram para a reestruturação do Ensino Médio como o Programa Ensino Médio Inovador³ e mais recentemente o

³ O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. De acordo com Silva (2013) “o ProEMI desde 2009 apóia o desenvolvimento de propostas Curriculares diferenciadas, por meio de apoio técnico e financeiro com vistas a disseminar junto aos sistemas de ensino as experiências em torno de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências dos alunos e da sociedade contemporânea”. Para mais informações consultar o Documento Orientador do ProEMI 2014, disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>>.

Pacto Nacional do Ensino Médio⁴. Devido os objetivos e prazos desta pesquisa não discutimos as implicações desse programa e do pacto para o Ensino Médio.

Reconhecer a população jovem em suas diversas realidades também fez parte das discussões das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A juventude é concebida como “condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária [...] produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (BRASIL, 2013, p. 155). São esses sujeitos que estão no ambiente escolar, são “juventudes” com anseios, com expectativas em relação à escola.

Os jovens estudantes negros do Ensino Médio também foram sujeitos que participaram das pesquisas⁵ que identificamos no levantamento bibliográfico da produção acadêmica nos anos de 2009 a 2013. As pesquisas abordaram a concepção e discurso do estudante negro do Ensino Médio sobre o racismo, cotas, cor ou raça, preconceito, questão racial na escola e as expectativas de inserção no mundo do trabalho. A síntese de resultados das pesquisas revela que os relatos dos estudantes pesquisados apontaram discriminação racial no ambiente escolar, que se manifesta de maneira explícita ou velada e também informa que jovens estudantes negros trabalhadores apresentam baixa expectativa em relação ao seu ingresso no Ensino Superior.

Para investigar os índices de ingresso e conclusão de estudantes negros e brancos no Ensino Médio na Região Metropolitana de Curitiba, utilizamos os microdados da PNAD dos anos de 2003 a 2013. A população de jovens negros de 15 a 17 anos da RMC que frequentava a escola em números absolutos, de acordo com a PNAD, passou de 26.125 em 2003 para 30.652 em 2013. No que se refere à frequência ao Ensino Médio dos jovens negros nessa faixa etária, a porcentagem era de 71% em 2013 e entre os jovens brancos era de 74%, com apenas 3 pontos

⁴ De acordo com o site do MEC o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação e ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Para saber mais sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, acessar documentos, notícias e outras informações consultar o site < <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>.

⁵ Duarte (2013); Tavares (2012); Dias (2011); Ribeiro (2010); Ribeiro (2012); Nicodemos e Tosta (2011); Nicodemos (2011); Almeida (2010); Alves e Foster (2011); Costa e Martins (2009), Cordeiro (2012); Silva (2009); Barbosa (2010); Delmondez (2013); Paula (2012); Silva (2010).

percentuais de diferença, que representou o menor percentual de diferença entre os anos pesquisados de 2003 a 2013. Por outro lado, a frequência de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental foi maior para negros no período analisado. Considerando os dados do Paraná, a frequência de jovens de 18 a 24 anos no Ensino Médio diminuiu em 8,4 pontos percentuais para brancos entre 2003 e 2013, e no mesmo período somente 1,7 pontos para negros. Portanto, a defasagem idade-série atinge de forma muito maior a população negra do estado.

A inserção do jovem negro no Ensino Médio ao longo da década de 2003 a 2013 na RMC, apesar da contínua desigualdade em relação aos jovens brancos, apresentou contradições em diferentes indicadores, com redução nas diferenças em alguns dos índices educacionais.

Segundo os dados da PNAD, a taxa líquida de escolaridade nessa etapa de ensino entre a população jovem negra de 15 a 17 anos da RMC era de 56% em 2013 e entre os brancos era de 63%. Ainda que esta porcentagem seja aquém do desejável para ambos os grupos de jovens, houve crescimento de 17 pontos percentuais entre os jovens pretos e pardos em relação ao ano de 2003. Em 2013 a diferença da taxa líquida de escolaridade ao comparar com os jovens brancos era de 7 pontos percentuais, enquanto em 2003 a diferença era de 19 pontos percentuais.

O indicador da taxa líquida de escolaridade apresentou uma elevação do percentual dos jovens negros de 15 a 17 anos da RMC no Ensino Médio, no entanto não podemos esquecer a grande desigualdade social do país e dos seus reflexos na educação, bem como as diversas pesquisas que apontam a presença do racismo no ambiente escolar ou do recorrente imaginário do mito da democracia racial de que no Brasil não há racismo. Comparando com os dados do Brasil analisados por Paixão et al (2010), o indicador de escolaridade líquida apresenta tendência a diminuição na série histórica, ao mesmo tempo em que a desigualdade entre brancos e negros (pretos e pardos) mantém-se em níveis significativos.

Sobre o índice de conclusão do Ensino Médio⁶ entre os negros, também foi observado um aumento, pois que em 2003 eram 72,8% de pessoas pretas e pardas que concluíram essa etapa de ensino, enquanto em 2013 houve uma elevação para 81%, com crescimento de 8,2 pontos percentuais em relação ao ano de 2003. Se comparado com o índice de 2013 das pessoas de cor ou raça branca, era de 6

⁶ O índice analisado foi referente à conclusão do curso mais elevado, no caso o Ensino Médio, das pessoas em qualquer idade que não frequentavam a escola, mas já havia frequentado anteriormente.

pontos percentuais acima dos pretos e pardos, enquanto que em 2003 essa diferença era de 9,4 pontos percentuais.

Ao observar esse índice de conclusão por faixa etária de 18 a 24 anos e de 25 a 49 anos, por cor ou raça, ao longo de 2003 a 2013, percebemos uma redução na diferença percentual entre os grupos de cor ou raça branca e preta e parda de 25 a 49 anos que concluíram o Ensino Médio como curso mais elevado anteriormente frequentado. Tal situação não ocorreu com os jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. Em 2003 os brancos na faixa etária de 25 a 49 anos representavam 82,5%, ou seja, 8,6 pontos percentuais acima do percentual de pretos e pardos que era de 73,9%. Em 2013, essa diferença reduziu para 2,2 pontos percentuais, uma vez que entre os brancos o percentual era de 87,5% e entre os pretos e pardos de 85,3%. Essa redução não ocorreu na faixa etária de 18 a 24 anos, pois em 2003 o percentual de jovens brancos era 82,4% em 2003, ou seja, 11 pontos percentuais acima do percentual de jovens negros que era de 71,4%. Em 2013, essa diferença aumentou para 15,4 pontos percentuais, o que representava 82,5% de jovens brancos e 67,1% de jovens negros que não frequentavam a escola, mas que concluíram o Ensino Médio, como o curso mais elevado que frequentaram anteriormente.

Na comparação entre os estudantes brancos e negros na primeira série do Ensino Médio, é possível observar que entre os anos de 2003 a 2013, de acordo com os dados da PNAD, os estudantes negros apresentaram crescimento tanto em termos percentuais, quanto em números absolutos. Enquanto que os estudantes brancos, nesse mesmo período, tiveram decréscimo no percentual e um aumento não muito significativo em números absolutos. No entanto, em relação aos estudantes que frequentavam a terceira série do Ensino Médio da rede pública, por cor ou raça, na RMC percebemos a diminuição de estudantes negros e o aumento de estudantes brancos entre os anos de 2008 e 2013, o que indica uma seletividade no decorrer do Ensino Médio.

Ao considerar a porcentagem de estudantes na terceira série do Ensino Médio desagregada por cor ou raça (GRÁFICO 7), percebemos que em 2008 os estudantes brancos representavam 70,7% e em 2013 passou para 78,8%. O percentual de estudantes pretos e pardos que frequentavam essa série em 2008 era de 29,3% e teve uma redução de 8,1 pontos percentuais, atingindo 21,2% em 2013.

Analisando os dados relativos ao Ensino Médio na escola pública da RMC, identificamos que na 3ª série dessa etapa de ensino os estudantes brancos eram 70,7% em 2008 e passaram a 78,8% em 2013, ao passo que os estudantes negros eram 29,3% em 2008, passando a 21,2% em 2013, com redução de 8,1 pontos percentuais. Ou seja, esses dados apontam que para os negros ocorreu maior dificuldade em chegar à última série do Ensino Médio, uma vez que o indicador para os brancos melhorou entre 2008 e 2013, mas para os negros não aconteceu o mesmo. Ainda que olhando para o percentual de negros em 2013 como um dado sujeito a maior imprecisão, tendo em vista que é maior que o coeficiente de variação, este é um dado muito significativo. Fazendo a relação com os demais indicadores, os negros se concentram no ensino público e com maior dificuldade em chegar ao último nível desta etapa, visto que se para os brancos o indicador melhorou entre 2008 e 2013, para negros reduziu.

O trabalho precoce pode ser uma variável interveniente neste processo, visto que tem sido a realidade de muitos jovens brasileiros que estão no Ensino Médio. Para Corrochano (2014) a inserção precoce no mercado de trabalho envolve um conjunto de fatores que vai além da necessidade de uma renda, tais como “a conotação moral do trabalho, a conjuntura do mercado de trabalho, o sexo (as chances de ser pressionado a trabalhar é maior entre os rapazes), a escolaridade dos pais, a ordem de nascimento na família, a quantidade de irmãos, [...] entre outros”. A autora acrescenta que os jovens atribuem sentidos diferentes ao trabalho, mas a possibilidade de independência pode ser “o mínimo múltiplo comum para as jovens gerações de diferentes grupos sociais” (CORROCHANO, 2014, p. 214; 216).

Entre os que frequentavam o Ensino Médio público e trabalhavam na semana de referência da PNAD nos anos de 2003 a 2013, houve redução de 10,4 pontos percentuais para os jovens pretos e pardos, perfazendo um total de 34,8% em 2013 e de 9,9 pontos percentuais para os jovens brancos, atingindo uma porcentagem de 29,3% no mesmo período. Ainda assim, a porcentagem de jovens pretos e pardos que trabalhavam e frequentavam o Ensino Médio era 5,5 pontos percentuais acima dos jovens estudantes brancos.

O banco de dados da Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb seria uma fonte de pesquisa interessante que poderia demonstrar uma realidade mais próxima dos estudantes do Ensino Médio, mais precisamente do último ano dessa etapa de ensino. No entanto, a ausência da variável (“quando você terminar o ensino

médio, você pretende...”) nos dois últimos anos, 2011 e 2013, no questionário que acompanha a avaliação, e que poderia dar pistas para possíveis expectativas do jovem estudante após o Ensino Médio, nos levou a analisar o questionário socioeconômico do Enem.

Investigamos o perfil dos inscritos da RMC no Enem, que participaram voluntariamente desse processo, e as variáveis relacionadas aos motivos que os levaram a fazer o exame, sendo o ingresso na educação superior pública o primeiro motivo mais relevante com 85,7% dos inscritos da RMC no Enem de 2013. Quanto ao caráter voluntário de participação do referido exame, poderíamos acrescentar também como “necessário” para muitos daqueles que desejam ingressar no ensino superior, visto que das 63 instituições públicas de ensino superior, 50 utilizam o Enem como critério de seleção⁷. No caso das instituições privadas o exame pode ser utilizado para concorrer a bolsas integrais ou parciais ofertadas pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) e em algumas instituições pode substituir o vestibular.

O Enem criado em 1998 passou por alterações e o ano de 2009 foi o marco das mudanças no exame, ampliando a sua utilização como via de acesso ao Ensino Superior. Atualmente é uma das principais vias de acesso ao Ensino Superior, uma vez que há adesão de várias universidades ao Enem em substituição ao vestibular, além das vagas destinadas para o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que tem no resultado do Enem a forma de ingresso em Instituições Públicas de Ensino Superior. Também é requisito para as bolsas do ProUni, para a solicitação do Fies e outros programas do governo.

O número de inscritos no Enem deu um grande salto desde a sua criação, de 157.221 inscritos em 1998 para 1.882.393 em 2003, em 2008 passou para 4.018.050 e em 2013 atingiu 7.173.563 de inscritos em todo o Brasil. Esse ritmo de crescimento foi influenciado pelas várias alterações citadas anteriormente, e também, segundo Corti (2013), pela isenção do pagamento de taxa de inscrição em 2001. Mas a maior influência foram as reformulações voltadas para o Enem como acesso ao Ensino Superior.

Observamos variáveis do questionário socioeconômico do Enem e quanto à situação de conclusão do Ensino Médio dos que se inscreveram da RMC para o

⁷ Notícia publicada no site do governo – Portal Brasil - “Enem é porta de entrada para universidades e programas do governo”. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>> Acesso em: 01 set.2015.

Exame, quase metade, 48,7%, dos inscritos já haviam concluído o Ensino Médio e 22,6% estavam cursando e concluiriam em 2013. Segundo Corti (2013) o Enem vem se direcionando, ao longo dos anos, como um instrumento de acesso ao Ensino Superior e distanciando-se da perspectiva das políticas públicas orientadoras para o Ensino Médio.

Em relação aos inscritos no ENEM, segundo a cor ou raça, no ano de 2013, a porcentagem de 25,2% de pretos e pardos ultrapassou a porcentagem da população preta e parda da RMC, de acordo com os dados da PNAD para região que era de 23,4%.

O Enem tem sido uma porta de acesso ao Ensino Superior tanto para instituições públicas como privadas. No entanto, segundo dados do Censo da Educação Superior 2013, as instituições privadas atendem a 80,6% dos estudantes no Ensino Superior, enquanto as instituições públicas atendem a apenas 19,4%. Observar como os jovens negros que ingressam no Ensino Superior privado por meio do Enem ao acessar as bolsas do ProUni e aqueles que ingressam pelo SISU na instituição pública, seria uma possibilidade de investigação interessante para analisar como esses dois tipos de instituição, pública e privada, têm recebido o jovem negro que ingressou via Enem e como acontecem as relações raciais nesses espaços.

O segundo motivo de maior relevância para os inscritos da RMC participarem do Enem, observado no questionário de 2013, era “conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras)”. Para os jovens negros esse motivo foi escolhido por 89,6%, entre os jovens brancos o percentual foi de 83,6%. As demais respostas em relação aos motivos que levaram a participar do Enem, por ordem de relevância que se relacionam ao Ensino Superior (4º ingressar na educação superior privada e 5º participar do Programa de Financiamento Estudantil - FIES), também possuem diferenças entre os jovens brancos e jovens pretos e pardos.

Ingressar no Ensino Superior público foi o primeiro motivo mais relevante para participar do Enem 2013, tanto para os jovens pretos e pardos (85,6%) como para os dos brancos (85,9%). Entretanto das expectativas de ingresso no Ensino Superior e o ingresso de fato, é uma longa trajetória que se percorre de maneira diferente entre os jovens negros e entre os jovens brancos, devido às desigualdades sociais e étnico-raciais. De acordo com a PNAD nos anos de 2008 entre a população branca que frequentava a escola, 16,9% cursava o Ensino Superior e apenas 6,2% entre a

população preta e parda. No ano de 2013 o crescimento foi de 4,2 pontos percentuais para a população preta e parda, atingindo 10,4% que frequentavam esse nível de ensino e para a população branca o crescimento foi de 1,5 pontos percentuais que passou para 18,4% que cursava o ensino superior. Considerando a taxa líquida de escolaridade nesse nível de ensino, entre a população de 18 a 24 anos, 11% dos jovens pretos e pardos nessa faixa etária cursavam o ensino superior, o que representava uma diferença de 13 pontos percentuais abaixo em relação aos jovens brancos, cujo percentual era de 24% no ano 2013.

Com a expansão do Ensino Superior o espaço da universidade tem sido ocupado não somente por jovens e adultos de classes elitizadas, mas também por jovens de classes populares, negros, mulheres que estão chegando ao Ensino Superior. No entanto, ainda não significa que as desigualdades de acesso entre jovens estudantes negros e brancos a esse nível de ensino tenham sido eliminadas.

É importante destacar que o acesso ao Ensino Superior tem sido para poucos jovens brancos e negros no Brasil considerando os índices apresentados. O crescimento das vagas nas instituições de Ensino Superior nos últimos anos, não reflete a demanda dessa população pelo ensino, além do que esse crescimento nem sempre vem acompanhado de melhoria da qualidade do ensino nessas instituições. A democratização do Ensino Superior é uma longa caminhada a se percorrer com políticas públicas que possam ampliar o acesso e garantir a permanência dos jovens nesse nível de ensino.

Ao chegar nas considerações finais desta pesquisa, após a análise das produções acadêmicas de 2009 a 2013 sobre o Ensino Médio e as relações raciais, do perfil e das desigualdades entre os jovens estudantes negros e dos jovens estudantes brancos do Ensino Médio na RMC a partir dos dados da PNAD nos anos de 2003 a 2013, da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior a partir dos dados do Enem, identificamos, ao menos no plano educacional do Ensino Médio para essa população pesquisada, que houve uma redução nos índices de desigualdades se observado os dados do ingresso e conclusão dos estudantes negros ao longo de uma década (2003 a 2013).

O acesso ao Ensino Superior tem sido realidade para um número cada vez maior de jovens, passando a ser uma possibilidade também para os jovens negros, mesmo que as desigualdades permaneçam. No entanto, tal acesso ainda não atende à demanda por esse nível de ensino. Das expectativas de ingresso no Ensino

Superior ao ingresso de fato, é uma longa trajetória que se percorre de maneira diferente e desigual entre os jovens negros e os jovens brancos.

Este trabalho não esgotou as possibilidades de investigação, deixando para outro momento e/ou para outros pesquisadores a continuidade da pesquisa sobre o jovem estudante negro do Ensino Médio e suas expectativas de continuidade dos estudos e a possibilidade de ingressar no Ensino Superior público. Como relatou Bernardim (2013), em seu artigo que discute sobre a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, podemos também dizer que as investigações realizadas nesta pesquisa “permitem algumas constatações mais imediatas, e outras que dependem de novos e aprofundados olhares sobre a realidade que caracteriza a transição do Ensino Médio para a universidade no contexto da educação escolar brasileira contemporânea” (BERNARDIM, 2013, p. 214). Acrescentamos ainda que há necessidade de novos olhares sobre a realidade da juventude negra estudantil no Ensino Médio, etapa obrigatória da Educação Básica que não possui políticas afirmativas em meio a um contexto de desigualdades raciais no país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Nilton de. **Tessituras da pele:** Juventudes, relações raciais e experiências sociais. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94461/287175.pdf?sequence=1>> Acesso em: 12 nov. 2013
- ALVES, João Paulo da Conceição; FOSTER, Eugênia da Luz Silva. Perspectivas do aluno negro da escola pública sobre o mundo do trabalho na cidade de Macapá/AP. **Revista de C. Humanas**, v. 11, n. 2, p. 441-454, 2011. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo6evol11-2.pdf> > Acesso em: 13 nov. 2013.
- ANJOS, Juarez J. T. Práticas em torno da escolarização dos ingênuos na cidade da Lapa, província do Paraná. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2010.
- ARANTES, Adlene S. Educação de crianças desvalidas na província de Pernambuco no século XIX. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008.
- ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- ARRUDA, Marcelo Guimarães. **Africanidades:** a lei n. 10.639/03 na visão de professores. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15989> Acesso em: 06 dez. 2013
- BARBOSA, Ricardo Tadeu. **Identidades Negras em Narrativas:** Culturas e Trajetórias Híbridas nas Vozes de Estudantes Negros/as Secundaristas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/Campus Januária. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2010. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Ricardo%20Tadeu%20Barbosa.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2013.
- BERNADIM, Marcio Luiz. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do Ensino Médio e estudantes universitários. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 200-217, jan./abr. 2013.
- BRASIL. Conferência Regional da América Latina e Caribe preparatória para a Conferência Mundial de Revisão de Durban – Documento de posição Brasileira – Junho de 2008. Disponível em: <<https://avaliacaodurban2009.files.wordpress.com/2009/01/posicao-do-governo-brasileiro.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 19 nov.2013.

_____. **Enem é porta de entrada para universidades e programas do governo**. Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>> Acesso em: 01 set. 2015.

_____. **Guia de Políticas da Juventude**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2006. Disponível em: <<http://secretariageral.gov.br>> Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2008**. Volume 29 - Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2013**. Volume 33 - Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Microdados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2003**. Disponível em:<www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Microdados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2008**. Disponível em:<www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Microdados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2013**. Disponível em:<www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 dez. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem: Relatório Pedagógico 2008**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos>> Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Enem: Relatório Pedagógico 2009 - 2010**. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do ENEM 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/legislacao-e-documentos>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Censo Escolar 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o ENEM**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 nov. 2013.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas

de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <<http://juventude.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CBE nº 02, de 30 de janeiro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador do ProEMI 2014.** Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 462, de 27 de maio de 2009.** Altera a Portaria MEC 438 de 28/05/1998. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portmec462_09.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portais.procuradoria/files/2010/03/Portaria-n%C2%BA-807_2010_MEC_ENEM.pdf>. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 10 de 30 de abril de 2010**. Dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/Portaria_Normativa_FIES_abertura.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada**. Disponível em: <www.sisu.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez (orgs). Formação de professores do ensino médio, etapa I – **Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CHAVES, José Adair Xavier. **A implementação da lei 10.6939/03 na educação: a desconstrução do preconceito e da discriminação contra a população negra brasileira**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí -RS, 2010. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/313/Jose%20Adair%20Xavier%20Chaves.pdf?sequence=1>> Acesso em: 14 nov. 2013

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. 1, p. 45-54, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/05.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2013.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORTI, Ana Paula. As diversas faces do Enem: Análises do perfil dos participantes (1999 -2007). **Est. Avaliação em Educação**. V.24, n.55, p. 198 – 221, abr./ago.2013.

COSTA, Candida Soares da. Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COSTA, Fabiana Santos; MARTINS, Ângela Maria. As expectativas dos jovens afro-brasileiros sobre a educação técnica de nível médio e o trabalho. **Cadernos de Pós-Graduação**, v. 6, n. 1, p. 69-76, 2009. Disponível em:

<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/II_Sem_Inter/A_RQUIVO%20CGP%203.pdf > Acesso em: 13 nov. 2013.

COUTO, Ligia Paula et al. Aprendizagem e ensino de espanhol: os gêneros textuais e as africanidades. **Revista Conexão UEPG**, v. 8, n. 1, p. 40-51, 2012.

Disponível em:

<<http://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/3918/2761> > Acesso em: 14 nov. 2013.

CUCCO, Marcelo; MÜLLER, Tânia. **Livro didático e discurso:**

embranquecimento, exotismo e invisibilização da cultura negra no ensino da história da arte. II Coninter: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanas. 2013. Disponível em: <www.2coninter.com.br/artigos/pdf/484.pdf>.

Acesso em: 16 nov. 2013.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. (Coleção Educação para Todos)

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil – 1917 -1945. São Paulo: UNESP, 2006.

DELMONDEZ, Polianne. **A diferença cultural na escola:** uma cartografia de processos de subjetivação de adolescentes e professores/as. 2013. 132 f.

Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -

Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2013 Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13517/1/2013_PolianneDelmondezOliveira.pdf> Acesso em: 18 nov. 2013

DIAS, Fernanda Vasconcelos. **Sem querer você mostra o seu preconceito!:** um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de ensino médio. 2011. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em:< http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-99JK48/disserta__o__fernanda_vasconcelos_dias_mestrado_em_educa__o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 dez. 2013.

DUARTE, Nathalia de Ávila. Trabalhando a raça na escola—uma análise crítica dos discursos acerca do tema. **Revista Café com Sociologia**, v. 2, n. 1, p. 58-67, abril, 2013. Disponível em:<

<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/40/pdf>>.

Acesso em: 11 nov. 2013.

FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, nº 47, jun/mar 2013, p. 175-228.

FONSECA, Marcus Vinicius. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 585-599, set./dez. 2009.

FROELICH, Presença da Literatura Afro-Brasileira em livros didáticos de Ensino Médio. IN: TAUFER Adauto Locatelli. **Cadernos de Aplicação**, Temática especial: Exercícios de afrobrasilidade: a Lei 10.639 em sala de aula, Porto Alegre, v.25, n.1, p.67 a 79, 2012. Disponível em: <
<http://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/viewFile/41766/26466> >.
 Acesso em: 16 nov. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, v. 47, n. 1, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2013.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. A implementação da Lei Federal nº 10639/03 na visão de professores do ensino fundamental e médio. **PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO-Série Educação**, v. 3, n. 6, p. 79-92, 2012. Disponível em:
 <<http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/171/227>> Acesso em: 14 nov. 2013.

_____. **Lei Federal n 10.639/03: um desafio para a educação básica no Brasil**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010. Disponível em:
 <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=307> Acesso em: 06 dez. 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. **Ações afirmativas nas políticas educacionais o contexto pós-Durban**. São Carlos: EduUFSCar, 2009, p. 19-33.

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

JESUS, Fernando Santos. O “negro” no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**, Londrina, v.18, n.1, p. 141-171, 2012. Disponível em:<
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11864> >. Acesso em: 16 nov. 2013.

JUNIOR, Hédio Silva. Conceito e Demarcação Histórica. In: JUNIOR, Hédio Silva; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mario Rogério. **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIMA, Denise Maria Soares. **Recepção e aplicação da lei Federal n 10.639/2003: da publicação a prática**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.d.uec.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1663> Acesso em: 06 dez. 2013.

LOPES, Carla Machado. **Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra uma experiência de implementação da Lei n. 10.639 de 2003**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6062> Acesso em 05 dez. 2013.

MACHADO, Maria Margarida. **Estado da Arte da produção acadêmica sobre o Ensino Médio no Brasil – período de 1998 a 2008**. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

MATOS, Rita Maria Lima; RANGEL, Maria Cristina; CASPAR, Guilherme da Silva. O ensino de Geografia e as relações étnico-raciais no colégio estadual professor Fábio Araripe Goulart, Ilhéus-BA: a pedagogia da ausência. Geoiंगा: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, v. 1, n. 2, p. 129-142, 2009. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Geoiंगा/article/view/8819>> Acesso em: 14 nov. 2013.

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira. **Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MOREIRA, Patricia Flávia Silva Dias; NOVAIS, Gercina Santana; RODRIGUES FILHO, Guimes. Concepções de professores de Ciências do ensino fundamental e médio a respeito da lei federal 10.639/03. **Ensino em Re-Vista**, v. 19, n.2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14946/8442>> Acesso em: 15 nov. 2013.

MUNANGA, Kabengele. Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais do mundo contemporâneo. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. **Ações afirmativas nas políticas educacionais o contexto pós-Durban**. São Carlos: EduUFSCar, 2009, p. 171-193.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Outras vozes no ensino de Filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n.18, p. 74-89, maio-out. 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11855/1/ARTIGO_OutrasVozesEnsino.pdf> Acesso em: 19 dez. 2013.

NETO, Antonio Gomes da Costa. **Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal.** 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7083/1/2010_AntonioGomesdaCostaNeto.pdf> Acesso em: 06 dez. 2013.

NICODEMOS, Pollyanna A.; TOSTA, Sandra Pereira. Construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte-MG. **Revista Paidéia**, ano VIII, n. 11, p. 71-93, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/view/1310/891>> Acesso em: 12 nov. 2013.

NICODEMOS, Pollyanna Alves. **Sobre construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso de uma escola pública de Belo Horizonte - MG.** 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_NicodemosPA_1.pdf> Acesso em: 12 nov. 2013.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista. **Griot-Revista de Filosofia**, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: < > Acesso em: 19 dez. 2013.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Objetivos do ENEM e os desdobramentos a partir do seu uso como exame de acesso à educação superior.** 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, GO, 29 de set. a 02 de out. de 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt11_posteres_aprovados/gt11_3119_texto.pdf> Acesso em: 15 maio 2015.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. **Imagem de negras e negros no Ensino da Arte no Paraná.** XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador: 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308335011_ARQUIVO_ArtigoCONLAB.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____. **Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais e no livro didático público de Arte do Paraná.** 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <
<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/27470/R%20-%20D%20-%20OLIVEIRA%20NETO%2c%20MARCOLINO%20GOMES%20DE.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <
<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/26851/Dissertac..%5b1%5d.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

PAIXÃO, Marcelo et al (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**. Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais. Instituto de Economia/UFRJ. Rio de Janeiro.

PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula; ROSSETTO, Irene. Levantamento das fontes de dados estatísticos sobre a variável cor ou raça no Brasil contemporâneo: terminologias classificatórias, qualidade das bases de dados e implicações para as políticas públicas. **35º Encontro Anual da ANPOCS**. Disponível em: <
http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/Estudos%20e%20Pesquisas/Paixao_Rossetto_35ANPOCS.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.

PAULA, Claudemir da Silva. Relações raciais na escola: a convivência, a discriminação e as estratégias de enfrentamento/Racial relations in school: living together, discrimination and the strategies of standing up to. **Revista Pesquisa & Ação**, v. 10, n. 1, p. 9-23, Jan./jun. 2011. Disponível em: <
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/revistagaia/article/viewFile/360/356>> Acesso em: 19 nov. 2013.

PAULA, Simone Grace de. **Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de BH**. 2012. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: Acesso em: 07 dez. 2013.

PEREIRA, Márcia Moreira. **Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: <
http://www4.uninove.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=581> Acesso em: 06 dez. 2013.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**. 2011. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95177/294211.pdf?sequence=1>> Acesso em: 07 dez. 2013.

PIRES, Iracy Barbosa. **A construção de uma identidade: representações do negro no livro didático de história de 1930 a 2005**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestre em História) - Programa de Pós-Graduação em História Cultural, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=712 >. Acesso em: 20 nov. 2013.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; GOLGHER, André Braz. Indicadores educacionais confeccionados a partir de bases de dados do IBGE. In: NETO, Eduardo Luiz Gonçalves Rios; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Orgs.). **Introdução à Demografia da Educação**. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoedu/parte2cap2p89a128.pdf> >. Acesso em: 15 mar. 2015.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. No meio e misturado : o moreno como identificação de cor entre estudantes de uma escola pública. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/183/174> >. Acesso em: 12 nov. 2013.

RIBEIRO, Alan Augusto. Sobre uma “pedagogia da morenidade”: gênero e mestiçagem entre estudantes de duas escolas de Belém do Pará. **Veras**, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/82/68> >. Acesso em: 11 nov. 2013

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política Educacional e a Lei 10.639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius Baptista (Orgs.). **Notas de História e Cultura Afro-Brasileiras**. 2ª ed. Ponta Grossa:UEPG, 2011. p. 31 - 41.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais e desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo**. Palestra proferida na XXV SEPE – Semana de Ensino Pesquisa e Extensão do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR, em 23 de setembro de 2013.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. **A Palavra e a Escola: Negociação e Conflito no Trabalho com a Lei 10.639/03**. II CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Belo Horizonte, out. 2013. Disponível em: < > Acesso em: 29 nov. 2013.

SANTOS, Marilza de Oliveira. **Práticas discursivas em processos de letramento no ensino médio: a construção da identidade negra**. 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação na Especialidade de Literacias e Ensino do Português) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2012. Disponível

em:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24410/1/Marilza%20de%20Oliveira%20Santos.pdf> > Acesso em: 05 dez. 2013.

SANTOS, Richard Christian Pinto dos. Letras negras: as contribuições da literatura para a aplicação da lei 10639/2003 no ensino médio. **Revista da ABPN**, Florianópolis, v. 2, n. 5, p. 155-167, jul./out. 2011. Disponível em:< <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/196/132> >. Acesso em: 19 nov. 2013.

SANTOS, Rosemeire dos. A Lei nº 10639/03: entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 41-59, 2012. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11598/10299> > Acesso em: 15 nov. 2013.

SILVA, Adalgisa Marques Amorin; COELHO, Elisangela Dias; ALEXANDRE, Ivone Jesus. Pluralidade cultural: a prática docente na educação básica. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 2, p. 274-281, maio-jul. 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/667>> Acesso em: 19 nov. 2013.

SILVA, Antonio Claudio Viana da. **Educação, (in)diferença e (des)igualdade** : um olhar sobre a questão racial no cotidiano escolar. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em:< > Acesso em: 18 nov. 2013

SILVA, Fabiano Fonseca da. **Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social**: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no Ensino Médio. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-06052010-120018/pt-br.php>> Acesso em: 07 dez. 2013.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Feitiçarias e outras macumbas: perspectivas docentes sobre a religiosidade de matriz africana no espaço da escola pública. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 77-90, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/201/214>> Acesso em: 16 nov. 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das DCN. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

_____. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. **Portal Ensino Médio em Diálogo**. 2013. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

SILVA, Nanicleison José da. **Relações étnico-raciais**: Um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. 2013. 172 f. Dissertação

(Mestrado em Ciência da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, 2013. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3816/Nanicleison_Silva_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence> Acesso em: 18 jan. 2013.

SILVA, Paula Janaína da. **O papel da formação continuada de professores (as) para a educação das relações raciais**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12375/1/2012_PaulaJanainaSilva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Educação das Relações Étnico-Raciais no NEAB – UFPR. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius Baptista (Orgs.). **Notas de História e Cultura Afro-Brasileiras**. 2ª ed. Ponta Grossa:UEPG, 2011. p.9 - 29.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; TRIGO, Rosa Amália Espejo. MARÇAL, José Antonio. Movimentos negros e Direitos Humanos. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 555-577, mai/ago, 2013.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. **Negro e ensino médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1980/1/Dissertacao_NegroEnsinoRepresentacoes.pdf> Acesso em: 07 dez. 2013.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A imagem negra emoldurada na escola: sob o discurso da igualdade. **Reflexão & Ação**, v. 18, n. 1, p. 100-124, 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1271/1057>> Acesso em: 15 nov. 2013.

SILVA, Vânia Alves da. **A implementação da Lei nº 10.639/03: uma análise de política linguística e proposta de planejamento linguístico**. 2011. 239 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9769/1/2011_VaniaAlvesdaSilva.pdf> Acesso em: 14 nov. 2013.

SMITH, Alessandra Melo. **Mudanças e/ou permanências: relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa**. 2013. 130 f. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14165/1/2013_AlessandraMeloSmith.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SOARES, José Norberto. **A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras: a lente da nova lei e os olhos dos alunos**. 2009. 116 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-090745/pt-br.php>> Acesso em: 07 dez. 2013.

TAVARES, Talita Leite. **Repertórios discursivos sobre cotas raciais e suas implicações no tratamento de alunos cotistas**. 2012. 157f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social) - Centro de Ciências Humanas e Artes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em:<http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/19/TDE-2012-10-24T094038Z-1770/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THEODORO, Mário (Org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2013. Disponível em: <www.juventude.gov.br> Acesso em: 23 ago. 2015.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

VASCONCELOS, Rinaldo Farias de. **Estudo da História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino Técnico em Agropecuária no Campus Barreiros Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco**. 2011. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011. Disponível em:<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Rinaldo%20Farias%20de%20Vasconcelos.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2013.

VEIGA, C. G. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 13, n. 39, pp. 502-516, set/dez 2008.

APÊNDICES

QUADRO 1 – GRUPO TEMÁTICO 1: ESTUDANTE/ALUNO NEGRO

Grupo 1. Estudante/aluno negro	Autor	Título	Tipo de obra/ano	Objetivo/s
Discursos dos alunos sobre cor/raça	Nathalia de Ávila Duarte	Trabalhando a raça na escola: Uma análise crítica dos discursos a cerca do tema	Artigo 2013	"Compreender, especificamente, como os estudantes se percebem racialmente, se há uma questão político-identitária nessa autoclassificação e como esse processo se relaciona - ou não - com os discursos a respeito das relações raciais" (p.58)
Discursos sobre cotas	Talita Leite Tavares	Reperórios discursivos sobre cotas raciais e suas implicações no tratamento de alunos cotistas	Dissertação/ 2012	"Investigar as possíveis relações entre os repertórios discursivos sobre as cotas raciais e a percepção de discriminação dos cotistas negros". (p. 12)
Concepções de jovens negros e brancos sobre a questão racial	Fernanda Vasconcelos Dias	Sem querer você mostra o seu preconceito! : um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de ensino médio	Dissertação/ 2011	"O objetivo desta pesquisa é compreender como se estabelecem as relações raciais entre jovens negros (pardos e pretos) e brancos estudantes do Ensino Médio, observando como estes jovens significam essas relações no interior da sala de aula e elaboram suas concepções a respeito da questão racial."
Processos identitários/ identificação racial Mestiçagem	Alan Augusto Morais Ribeiro	No meio e misturado: o moreno como identificação de cor entre estudantes de uma escola pública.	Artigo 2010	Analisar os processos identitários segundo um sistema de cor, baseado na categoria moreno no contexto da Amazônia.

	Alan Augusto Morais Ribeiro	Sobre uma "pedagogia da morenidade"; gênero e mestiçagem entre estudantes de duas escolas de Belém do Pará	Artigo 2012	→ "... identificar, classificar e analisar o conteúdo semântico dessas terminologias como categorias remissivas a um gradiente de cor que vai do claro ao escuro (Maggie, 1994, p. 150) localizado no âmbito de um discurso de mestiçagem, destacando para isso o nominativo moreno e seus desdobramentos correspondentes." (p. 115) → "Destacar o modo como os docentes e estudantes em práticas pedagógicas docentes [...] constroem um discurso genérico que pode ser apontado como uma versão reeditada e reproduzida sobre a identidade nacional, concebida a partir de uma leitura regionalizada, conforme simbologias e nominativos locais." (p. 115 e 116)
Construção de identidade de adolescentes negros de classe média alta	Pollyana A. Nicodemos, Sandra Pereira Tosta	Construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte-MG.	Artigo 2011	"Compreender o processo de construção da identidade de adolescentes negros de classes média e alta, alunos do ensino médio de uma escola da rede privada de Belo Horizonte". (p.71)
	Pollyanna Alves Nicodemos	Sobre construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte-MG.	Dissertação/ 2011	"Objetivo central compreender o processo de construção da identidade de adolescentes negros de classe média e média alta do ensino médio, matriculados e regularmente frequentes em uma escola da rede privada de Belo Horizonte, Minas Gerais"
Juventude negra e seus processos identitários e de pertencimento racial	José Nilton de Almeida	Tessituras da pele 2010: juventudes, relações raciais e experiências sociais	TESE 2010	"O objetivo central é investigar as experiências sociais de jovens negros em relação aos seus processos identitários e de pertencimento racial na interação singular com os espaços de socialização e sociabilidades na região metropolitana de Florianópolis/SC".
Perspectivas e/ou expectativas do aluno negro sobre a inserção no mundo do trabalho	João Paulo da Conceição Alves e Eugênia da Luz Silva Foster	Perspectivas do aluno negro da escola pública sobre o mundo do trabalho na cidade de Macapá/AP	Artigo 2011	"O objeto de estudo desta pesquisa evidencia-se pelo tripé relações raciais, educação e trabalho, desenvolvendo uma discussão com o intuito de demonstrar, a partir da análise das perspectivas dos alunos negros de uma escola pública de Macapá/AP, suas aspirações em relação ao mundo do trabalho" (p.442)

	Fabiana Santos Costa e Ângela Maria Martins	As expectativas dos jovens afro-brasileiros sobre a educação técnica de nível médio e o trabalho.	Artigo 2009	→"Objetivos central refletir sobre os sentidos do Ensino Técnico para os alunos afro descendentes e suas expectativas em relação ao mundo do trabalho". (p. 5) →" Objetivos secundários: analisar as possibilidades e limites dos cursos técnicos como meio de formação profissional e geral, ou seja, como o curso técnico pode (ou não) facilitar a inserção do jovem afro-brasileiro no mercado de trabalho e verificar os motivos pelos quais esse jovem "optou" por um curso técnico". (p. 5)
Como o adolescente compreende e vivencia o preconceito, racismo e discriminação no cotidiano escolar	Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Jully Furtunato Buendgens	Preconceito na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio.	Artigo 2012	"Investigar os significados e sentidos atribuídos às situações de preconceito pelos adolescentes, visando contribuir para a compreensão sobre como estes entendem e vivenciam o preconceito no ambiente escolar, nesta sociedade moderna ocidental, urbana e letrada, pois essas relações adquirem especial relevância, sendo constituintes das identidades daqueles que a vivenciam". (p.46)
	Antonio Claudio Viana da Silva,	Educação (in) diferença e (des)igualdade : um olhar sobre a questão racial no cotidiano escolar.	Dissertação/ 2009	"1) Identificar os aspectos mais recorrentes na relação entre escola, currículo e diversidade cultural"; "2) explicitar as possíveis articulações entre diversidade cultural e as concepções de identidade racial que a escola reforça ou não no processo pedagógico".
Vivências de alunos/as negros com o cotidiano racista no espaço escolar	Ricardo Tadeu Barbosa	Identidades negras em narrativas: Culturas e Trajetórias Híbridas nas Vozes de Estudantes Negros/as Secundaristas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais:Campus Januária.	Dissertação/ 2010	"Este trabalho investiga através das narrativas orais as especificidades das vivências de alunos e alunas negras secundaristas com o cotidiano racista que permeia a dinâmica social e o espaço escolar".
Como os adolescentes e professores constituem a si mesmos num contexto marcado pela diferença cultural	Polianne Delmondez	A diferença cultural na escola: uma cartografia de processos de subjetivas de adolescentes e professores/as	Dissertação/ 2013	→"Investigar como os/as professores/as e estudantes vivenciam e lidam com a diferença cultural na escola". →"Interpretar narrativas de professores/as e de adolescentes de uma escola, como foco em relatos acerca de si, do mundo e de suas ações"; →"Cartografar as dinâmicas culturais e subjetivas envolvidas ou permeadas no texto de uma escola".

Relações entre desigualdades (sexo, raça, renda) e desempenho escolar de jovens em processo de escolarização	Simone Grace de Paula	Desigualdade e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a exposição do ensino médio na região metropolitana de BH.	Tese 2012	"Objetivo central investigar as possíveis influências das desigualdades sobre o desempenho escolar de jovens em processo de escolarização no contexto de expansão do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)".
Como a cor da pele e gênero interferem na construção de projetos profissionais	Fabiano Fonseca da Silva	Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas de orientação profissional no Ensino Médio.	Tese 2010	"O objetivo dessa pesquisa foi investigar como a escola pública de ensino médio auxilia o aluno na construção dos projetos profissionais e como as categorias de cor da pele e gênero interferem na construção destes projetos, além de oferecer indicativos para políticas públicas na área".

FONTE: Google/BDTD. Elaborado pela autora

QUADRO 2 – GRUPO TEMÁTICO 2: PROFESSOR/PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Grupo 2. Professor/Práticas Pedagógicas	Autor	Título	Tipo da obra/ ano	Objetivo/s
Visão/concepção e prática dos professores sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003	Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus	As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios, para a política educacional e indagações para pesquisa.	Artigo 2013	"Identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003. que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país." (p. 21) →Era também intenção da investigação trazer elementos teóricos em diálogo com a prática pedagógica a fim de ajudar a aprimorar a construção e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais em consonância com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009)". (p. 21)
	Rita Maria Lima Matos, Maria Cristina Rangel, Guilherme da Silva Gaspar	O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FÁBIO ARARIPE GOULART, ILHÉUS-BA: A PEDAGOGIA DA AUSÊNCIA.	Artigo 2009	"Fazer uma análise em profundidade da forma como as relações étnico-raciais estavam sendo ensinadas/aprendidas, considerando as particularidades da escola e as influências histórico-sociais do fenômeno estudado, optamos por fazer um estudo de caso..." (p. 134)
	Ligia Paula Couto	Aprendizagem e ensino de espanhol: os gêneros textuais e as africanidades.	Artigo 2012	"... o projeto de extensão "Os gêneros textuais e as africanidades no ensino de espanhol" tem o objetivo de formar os seus bolsistas (doze graduandos do 1º ao 4º ano do curso de Letras e duas professoras de espanhol da rede pública estadual), principalmente, para o desenvolvimento de um trabalho embasado na teoria dos gêneros textuais no ensino da língua espanhola. Além disso, essa formação se firma em uma perspectiva de abordagem multicultural em cumprimento à Lei 10.639/03, levando em consideração as contribuições das culturas africanas para a língua espanhola e para as culturas

			hispano falantes". (p.41)
Richard Christian Pinto dos Santos	LETRAS NEGRAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10639/2003 NO ENSINO MÉDIO.	Artigo 2011	Os objetivos não estão explícitos.
José Adair Xavier Chaves	A implementação da lei 10639/03 na educação: a desconstrução do preconceito e da discriminação contra a população negra brasileira	Dissertação/ 2010	"... com objetivo de ressaltar a importância e a necessidade da desconstrução social do preconceito e da discriminação racial que são atribuídos à população negra. Procura também suscitar reflexões sobre as representações sociais negativas colocadas a essa população através da abordagem da questão educação étnico-racial no espaço escolar, a partir da Lei Federal Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio no Brasil". → "Procura-se discutir também as concepções de alguns educadores que em função da inclusão dessa nova disciplina no currículo escolar, tiveram que repensar sobre como são as relações étnico raciais, sociais, pedagógicas e os procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivo da educação oferecida até então pelas escolas".
Vânia Alves da Silva	A implementação da lei 10.639/03: uma análise de política linguística e proposta de planejamento linguístico.	Dissertação/ 2011	"O objetivo central dessa pesquisa é elaborar um planejamento linguístico que favoreça a aplicação, em especial, da Lei nº 10.639/03, a qual direciona o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, re-estruturando, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.293/96, com o foco direcionado aos componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Artes".

Leonardo de Oliveira Gonçalves	A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10639/03 NA VISÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.	Artigo 2012	→“...investigar se os professores do ensino fundamental e médio estão cumprindo na íntegra as exigências da referida Lei Federal” – (Lei 10.639/03) – (p.80) →“este trabalho propõe-se a discutir as questões trazidas pelos participantes da pesquisa quanto à implementação da Lei 10.639/03, e os significados atribuídos pelos sujeitos quanto às diretrizes para a inclusão da temática racial no ensino das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes”. (p.82)
Patrícia Flávia Silva Dias Moreira, Gercina Santana Novais, Guimes Rodrigues Filho	Concepções de professores de Ciências do ensino fundamental e médio a respeito da lei 10.639/03.	Artigo 2012	“O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar a opinião dos professores sobre a Lei 10.639 e sua possível aplicação na prática pedagógica” (p.393)
Paula de Abreu Pereira	Educação das relações étnico-raciais	2011	"objetivo compreender o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola de ensino médio da rede pública estadual localizada no município de Florianópolis, SC".
Denise Maria Soares Lima	Recepção e aplicação da lei Federal 10.639/2003: da publicação a prática.	Dissertação/ 2012	"Objetiva verificar a recepção e aplicação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), obrigando as escolas da rede pública e particular a ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Para isso, realizou um levantamento na rede pública local a fim de analisar como professoras e professores do Ensino Médio receberam a referida lei e como aplicam seu conteúdo, desde a publicação. Especificamente, buscou examinar qual o conhecimento acerca da Lei, a importância dada pelo professorado à Educação para as relações étnico-raciais e como observam as relações raciais na escola".
Leonardo de Oliveira Gonçalves	Lei Federal nº 10.639/03: um desafio para a educação básica no Brasil.	Dissertação/ 2010	"investigar como professores do ensino público estadual da cidade de Guarujá estão praticando as determinações da Lei Federal nº 10.639/03, e como estão sendo preparados para a implantação".

	Márcia Moreira Pereira	Prática e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura.	Dissertação/ 2012	"O objetivo deste trabalho é abordar lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais na escola e suas relações com o projeto político pedagógico e os cadernos da nova proposta curricular do Estado do Ensino Médio, buscando verificar sua prática e representação".
	Marcelo Guimarães Aruda	Africanidade: a lei 10.639/03 na visão de professores.	Dissertação/ 2013	"... verificar como ocorre a inclusão do tema da História e da Cultura Africana no currículo escolar, como os professores vem sendo formados sobre esse tema e qual sua percepção sobre a Lei".
Reflexões sobre a Lei 10.639/2003: implementação e resistências	Rosemeire dos Santos	A Lei 10639/03; entre práticas políticas curriculares.	Artigo 2012	"O presente artigo pretende tecer algumas considerações sobre a Lei nº10639/03, que está próxima de completar oito anos de sua promulgação e cuja implementação ainda não produziu os resultados esperados, levantando-se alguns pontos de dificuldade na sua efetivação. Utilizando parte de um projeto, ainda em desenvolvimento, procuraremos fazer uma reflexão justamente sobre as dificuldades de realização da Lei". (p.41)
Religiosidade africana				
Percepções dos professores sobre a religiosidade de matriz africana	Gilberto Ferreira da Silva	FEITIÇARIAS E OUTRAS MACUMBAS: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA.	Artigo 2011	"o objetivo deste trabalho é compreender as percepções dos professores sobre a religiosidade de matriz africana no espaço da escola pública." (p.79)
Educação religiosa familiar e educação formal	Deyse Luciano de Jesus Santos	A palavra e a Escola: Negociação e conflito no Trabalho com a lei 10.639/03.	Artigo 2013	"Investigar a problemática existente nas instituições de ensino a partir da introdução da História e Cultura Africana como conteúdo obrigatório com a Lei Federal 10.639/03, tem sido o objeto de estudo perseguido desde 2008..."
Racismo cultural e institucional - Disciplina de Ensino Religioso	Antonio Gomes da Costa Neto	Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal,2011.	Dissertação/ 2010	"Essa dissertação abordou sobre a prática do racismo cultural e institucional em relação às religiões de matrizes Africanas, como manifestação da diversidade cultural e religiosidade, com ênfase na disciplina Ensino Religioso, que se constitui como área de conhecimento da base comum, de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nos currículos do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas no Distrito Federal".
História e cultura afro-brasileira e africana e indígena				

Concepções de professores e estudantes sobre o papel da história e cultura africana no combate ao preconceito étnico-racial	Nenicleison José da Silva	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Um estudo de caso sobre os impactos da lei 10.639/03 no cotidiano escolar.	Dissertação/ 2013	“analisar a concepção de seis professores e 100 estudantes de uma escola da rede Estadual de ensino de Pernambuco situada na Região do Agreste Meridional do Estado sobre o papel da história e cultura afro-brasileira e africana como instrumento de combate ao preconceito étnico-racial na escola”.
Implementação do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto escolar a partir das experiências de professores e alunos	Reinaldo Farias de Vasconcelos	Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino Técnico em Agropecuária no Campus Barreiros Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco.	Dissertação/ 2011	“analisar as implicações na implementação do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto da educação básica e outros níveis e modalidades de ensino, a partir das experiências dos professores (as) e dos alunos (as) do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, do Campus Barreiros - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, dando enfoque às relações étnico-raciais e as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas no cotidiano escolar”.
Prática docente				
Prática docente e pluralidade cultural	Adalgisa Marques Amorim Silva, Elisangela Dias Coelho, Ivone Jesus Alexandre	PLURALIDADE CULTURAL: a prática docente na educação básica.	Artigo 2012	“O presente artigo traz uma reflexão sobre a prática docente em relação a pluralidade cultural na educação básica em consonância com a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que incluem a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)- Pluralidade Cultural.” (p. 274)
Discurso de professores de Língua Portuguesa em interação com os alunos negros em situações de letramento	Marilza de Oliveira Santos	Práticas discursivas em processos de letramento no ensino médio: a construção da identidade negra.	Tese 2012	→“Objetivo geral compreender o processo discursivo pelo qual os/as professores/as do Ensino Médio constroem a identidade de jovens negros/as em processos de letramento na sala de aula”. →Objetivos específicos: “identificar a concepção de ensino de Língua Portuguesa dos/as professores/as; identificar as vozes do discurso das aulas dos/as docentes; relacionar as práticas discursivas dos/as educadores/as com os modos como os/as alunos/as negros/as se posicionam nas práticas de letramento e, mais amplamente, nas práticas sociais; caracterizar a natureza das práticas discursivas dos/as professores/as que são

				constitutivas da identidade dos/as alunos/as durante as aulas de português; caracterizar as trocas verbais entre professores/as e alunos/as quanto às suas finalidades; relacionar os possíveis efeitos do discurso dos/as professores/as sobre seus/suas discentes negros/as. Busca-se, ainda, identificar o conhecimento que alunos/as e professores/as têm a respeito da Lei 10.639/2003 e suas consciências, percepções ou pensamentos sobre a construção da identidade racial (ou sobre o racismo) e a aprendizagem do português, bem como identificar como se dão as relações de interação entre professores/as e alunos/as negros/as e como as práticas discursivas podem ou não ser constituidoras de identidades dos/as estudantes durante as aulas”.
--	--	--	--	--

FONTE: Google/BDTD. Elaborado pela autora

QUADRO 3 – GRUPO TEMÁTICO 3: CURRÍCULO ESCOLAR

Grupo 3. Currículo escolar	Autor	Título	Tipo de obra/Ano	Objetivo/s
Inclusão da temática Afro-brasileira e africana	Claudemir da Silva Paula	Relações raciais na escola: a convivência, a discriminação e as estratégias de enfrentamento	Artigo 2011	“objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigida à solução de um problema específico: inclusão da temática Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares”. (p.9)
	Wanderson flor do Nascimento	Outras vozes no ensino de Filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro.	Artigo 2012	“Esboçar uma discussão que articule uma análise metafilosófica dos currículos e algumas possibilidades de experiências com os conteúdos do pensamento africano e afro-brasileiro na tentativa de colaborar com a busca de alternativas que possibilitem o trato com o determinado pelo artigo 26-A da LDB no contexto do ensino de filosofia, sobretudo no que diz respeito à formação docente e à dificuldade da definição de conteúdos mínimos para os currículos da Licenciatura em Filosofia e do Ensino Médio”. (p.76,77)
	Renato Nogueira	Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista.	Artigo 2011	
Implementação da Lei nº 10.639/03 e o currículo	Carla Machado Lopes	Programa de Reflexões e Debates para a consciência Negra uma experiência de implantação da lei 10.639 de 2003.	Dissertação/ 2010	Não há indicação de objetivo no resumo.
Representações de professores sobre as relações raciais no currículo	Rosangela Maria Barbosa de Nazaré	A IMAGEM NEGRA EMOLDURADANA ESCOLA: SOB O DISCURSO DA IGUALDADE	Artigo 2010	
	Rosangela Maria de Nazaré Barbosa Silva.	Negro e ensino médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo.	Dissertação/ 2009	Este estudo constituiu-se numa análise das representações de professores acerca de relações raciais no currículo escolar do Ensino Médio”.

Recepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e seu impacto nas aulas de História	José Norberto Soares	A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras: a lente da nova lei e os olhos dos alunos.	Dissertação/ 2009	"Analisar a recepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, divulgadas após a lei 10639/2003, em uma escola de ensino básico no ABC paulista, e seu impacto nas aulas de História, uma das três disciplinas incumbidas de implementar o conteúdo proposto pelas Diretrizes".
---	----------------------	--	-------------------	--

FONTE: Google/BDTD. Elaborado pela autora

QUADRO 4 – GRUPO TEMÁTICO 4: LIVRO DIDÁTICO

Grupo 4. Livro Didático	Autor	Título	Tipo de obra/Ano	Objetivo/s
Representação do negro no livro didático de História do Brasil	Fernando Santos Jesus	O "O negro" no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03	Artigo/2012	
	Iracy Barbosa Pires	A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE: REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DE 1930 A 2005	Dissertação/2009	"compreender como se deu a formação da identidade dos descendentes dos africanos que vieram para o Brasil como escravos, através dos livros didáticos de história do Brasil".
Relações raciais no livro didático (Língua Portuguesa e Educação Física)	Tânia Mara Pacífico	Relações raciais no livro didático público do Paraná.	Dissertação/2011	O resumo não apresenta objetivos explícitos.
Literatura Afro-brasileira em livros didáticos no Ensino Médio	Marcia Froehlic	Presença da Literatura Afro-Brasileira em Livros Didáticos de Ensino Médio.	Artigo/2012	"verificar e analisar a presença da literatura afro-brasileira em livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira destinados ao Ensino Médio" (p.68)
Educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos de Língua Inglesa	Alessandra Melo Smith	Mudanças e/ou permanências: relações étnico-raciais no livro didático de língua inglesa. 2013.	Dissertação/2013	"O objetivo deste trabalho é debater sobre a educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua inglesa com referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana".
Livro didático público de Arte no Paraná Hierarquização entre brancos/as e negros/as	Marcolino Gomes de Oliveira Neto	Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais e no livro didático público de arte do Paraná	Dissertação/2012	"analisamos dois materiais produzidos e publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica e o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio, procurando identificar se são utilizadas ou não estratégias de hierarquização entre brancos/as e negros/as nessas publicações".

Imagem de negros e negras	Marcolino Gomes de Oliveira Neto	Imagem de negras e negros no ensino da arte no Paraná.	Artigo/ 2011	“discutir como negros e brancos eram retratados na pintura brasileira do século XIX e como as imagens produzidas eram utilizadas para confirmar a suposta superioridade da população branca em relação à população negra”. (p. 1)
Livro didático de Educação Artística Imagem dos negros e arte afro-brasileira e a África	Marcelo CUCCO, Tânia MÜLLER	Livro didático e discurso: embranquecimento, exotismo e invisibilização da cultura negra no ensino da história da arte II	Artigo/ 2013	“discutir como imagens de negros, a arte afro-brasileira e a África são apresentadas na História da Arte presente nos livros didáticos de Educação Artística. Pretende-se observar também de que maneira determinadas abordagens desta disciplina afirmam uma suposta superioridade da arte europeia, contribuindo para o embranquecimento e invisibilização dos referenciais simbólicos do negro”.

FONTE: Google/BDTD. Elaborado pela autora

QUADRO 5 – GRUPO TEMÁTICO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Grupo 5. Formação de professores	Autor	Título	Tipo da obra/ Ano	Objetivo/s
Formação continuada de professores para a educação das relações étnico- raciais	Paula Janaína da Silva	O papel da formação continuada de professores (as) para a educação das relações raciais	Dissertação/ 2012	“compreender o papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais, utilizando-se da análise das entrevistas com três docentes que trabalham com a temática racial”

FONTE: Google/BDTD. Elaborado pela autora

QUADRO 6 – GRUPO TEMÁTICO 6: GESTÃO ESCOLAR

Grupo 6. Gestão escolar	Autor	Título	Tipo da obra/Ano	Objetivo/s
Atuação dos diretores de escola frente à relações raciais	Ruth Meyre Mota Rodrigues	Educação das relações raciais no Distrito Federal: Desafios da gestão	Dissertação/ 2010	O resumo não apresenta os objetivos.

FONTE: Google/BDTD. Elaborado pela autora

QUADRO 7 – GRUPO TEMÁTICO 7: AÇÕES AFIRMATIVAS

Grupo 7. Ações afirmativas	Autor	Título	Tipo da obra/ Ano	Objetivo/s
Ações afirmativas para população negra na educação técnica e tecnológica	Iraneide Soares da Silva	Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica	Dissertação/ 2009	→"identificar a implementação dos já mencionados artigos da LDB naquele centro de educação, e mais, no caso de haver políticas dessa natureza, verificar qual o impacto das mesmas no referido centro". →"Pesquisar as políticas de ações afirmativas para a população negra na educação técnica e tecnológica foi esse o fio condutor deste trabalho".
Política de cotas e relações raciais	Dilzanir M dos Santos, Rafael Henrique C. Merícias, Helena do Sc. da Rocha	Ações afirmativas e racismo: a política de cotas e suas repercussões no racismo:um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA.	Artigo 2009	→Objetivo geral: "analisar a política de cotas para acesso a estudantes negros na educação superior como elemento reforçador do racismo na sociedade brasileira" (p. 2). →Objetivos específicos: "identificar as possibilidades do racismo no IFPA por meio das ações afirmativas do Estado, verificar se a política de cotas para alunos negros constitui um antídoto contra o racismo e detectar se as cotas raciais são elementos que reforçam o racismo" (p. 2)

FONTE: Google/BDTD. Elaborado pela autora

**QUADRO 8 - MOTIVOS QUE LEVARAM A PARTICIPAR DO ENEM
RMC 2013**

Motivos que levaram a participar do ENEM		Quant.	%
Testar meus conhecimentos	Pouco relevante	14644	11,0%
	Relevante	27435	20,5%
	Muito relevante	91549	68,5%
	Total	133628	100,0%
Progredir no meu emprego atual	Pouco relevante	60993	45,6%
	Relevante	19530	14,6%
	Muito relevante	53105	39,7%
	Total	133628	100,0%
Aumentar a possibilidade de conseguir emprego	Pouco relevante	23706	17,7%
	Relevante	24610	18,4%
	Muito relevante	85312	63,8%
	Total	133628	100,0%
Ingressar na Educação Superior Pública	Pouco relevante	9400	7,0%
	Relevante	9653	7,2%
	Muito relevante	114575	85,7%
	Total	133628	100,0%
Ingressar na Educação Superior Privada	Pouco relevante	23824	17,8%
	Relevante	22092	16,5%
	Muito relevante	87712	65,6%
	Total	133628	100,0%
Conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras)	Pouco relevante	12193	9,1%
	Relevante	7885	5,9%
	Muito relevante	113550	85,0%
	Total	133628	100,0%
Participar do Programa de Financiamento Estudantil - FIES	Pouco relevante	27036	20,2%
	Relevante	20879	15,6%
	Muito relevante	85713	64,1%
	Total	133628	100,0%

FONTE: Elaborado a partir dos microdados do INEP/MEC - Enem 2013.

QUADRO 9 – MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA – RMC 2013

CENSO ESCOLAR 2013 – INEP

REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

ENSINO MÉDIO (PÚBLICO)

Município	Escolas	Matrículas - 2013												Total
		Ensino Médio			Ensino Médio Integrado					Ensino Médio - Normal/Magistério				
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriada	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	
1- Almirante Tamandaré	13	1.296	961	759	40	20	12	14	0	45	21	23	21	3.212
2- Araucária	16	1.822	1.587	1.179	106	107	90	81	0	35	42	27	17	5.093
3- Balsa Nova	4	232	181	153	0	0	0	0	0	0	0	0	0	566
4- Bocaiúva do Sul	2	153	120	94	0	0	0	0	0	83	0	0	0	450
5- Campina Grande do Sul	6	736	544	453	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.733
6- Campo Largo	20	1.615	1.347	1.153	0	0	0	0	0	115	87	61	29	4.407
7- Campo Magro	5	425	344	305	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.074
8- Cerro Azul	2	273	190	151	0	0	0	0	0	0	0	0	0	614
9- Colombo	22	3.156	2.295	2.007	35	31	18	0	0	37	23	20	40	7.662
10- Contenda	3	233	173	160	0	0	0	0	0	0	0	0	0	566
11- Curitiba	133	20.585	16.421	14.069	2.185	1.790	1.463	1.165	933	659	316	275	213	60.074
12- Fazenda Rio Grande	10	1.627	1.307	1.008	113	0	21	25	0	86	37	38	47	4.309
13- Mandirituba	3	372	365	238	0	0	0	0	0	0	0	0	0	975
14- Pinhais	12	1.705	1.276	1.166	309	249	186	121	0	140	74	71	56	5.353
15- Piraquara	8	1.176	822	667	19	18	0	0	0	37	45	31	67	2.882
16- Quatro Barras	3	343	218	173	0	0	0	0	0	0	0	0	0	734
17- Rio Branco do Sul	7	582	433	383	0	0	0	0	0	35	24	35	32	1.524
18- São José dos Pinhais	24	3.719	3.051	2.399	113	133	98	84	0	110	57	43	40	9.847
19- Tijucas do Sul	2	225	199	153	0	0	0	0	0	0	0	0	0	577
Total	295	40.275	31.834	26.670	2.920	2.348	1.888	1.490	933	1.382	726	624	562	111.652
		98.779			9.579					3.294				

FONTE:Elaborado a partir dos microdados do INEP- Censo Escolar 2013.

NOTA:

- a) Não consta na planilha as matrículas da Educação de Jovens e Adultos de nível médio e na Educação Profissional (concomitante e subsequente) de nível médio.
- b) Não há matrículas no Ensino Médio 4ª série, Ensino Médio Não Seriada, EJA Semipresencial Ensino Médio, EJA Semipresencial – IEPNM – Integrado à Educação Profissional de Nível Médio, por isso retirei da tabela.

ANEXO 1 – DICIONÁRIO DAS VARIÁVEIS DO ENEM 2013

DICIONÁRIO DAS VARIÁVEIS - ENEM 2013			
NOME DA VARIÁVEL	Descrição	Variáveis Categóricas	
		Categoria	Descrição
DADOS DE INSCRIÇÃO			
COD_MUNICIPIO_RESIDENCIA	Código do município de residência		
	1º dígito: Região		
	1º e 2º dígitos: UF		
	3º, 4º, 5º e 6º dígitos: Município		
	7º dígito: dígito verificador		
NO_MUNICIPIO_RESIDENCIA	Nome do município de residência		
COD_UF_RESIDENCIA	Código da Unidade da Federação de residência		
UF_RESIDENCIA	Sigla da Unidade da Federação de residência		
DADOS DO CANDIDATO			
IDADE	Idade ² (Idades inferiores a 10 anos e superiores a 100 anos estão com o campo vazio na base)		
TP_SEXO	Sexo	M	Masculino
		F	Feminino
ST_CONCLUSAO	Situação de conclusão do Ensino Médio	1	Já concluí o Ensino Médio
		2	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio em 2013
		3	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio após 2013
		4	Não concluí e não estou cursando o Ensino Médio
TP_ESCOLA	Tipo de escola do Ensino Médio	1	Pública
		2	Privada
TP_COR_RACA	Cor/raça	0	Não declarado
		1	Branca
		2	Preta
		3	Parda
		4	Amarela
		5	Indígena
DADOS CERTIFICAÇÃO ENSINO MÉDIO			
IN_CERTIFICADO	Indicador de solicitação de	1	Sim

	certificação no Ensino Médio (A opção de certificação só é apresentada para participantes concluintes que têm idade mínima de 18 anos, conforme Edital do Enem 2013)	0	Não
UF_ENTIDADE_CERTIFICACAO	Sigla da Unidade da Federação da Entidade Certificadora		
DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO			
Q022	Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?	A	Sim, estou trabalhando
		B	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando
		C	Não, nunca trabalhei
Q023	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Testar meus conhecimentos	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	
Q024	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	
Q025	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Progredir no meu emprego atual	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	
Q026	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Ingressar na Educação Superior Pública	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	
Q027	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Ingressar na Educação Superior Privada	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	

Q028	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras)	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	
Q029	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Participar do Programa de Financiamento Estudantil - FIES	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	
Q035	Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?	A	Somente em escola pública
		B	Maior parte em escola pública
		C	Somente em escola particular
		D	Maior parte em escola particular
		E	Somente em escola indígena
		F	Maior parte em escola indígena
		G	Somente em escola situada em comunidade quilombola
		H	Maior parte em escola situada em comunidade quilombola
Q036	Caso você ingresse no Ensino Superior privado pretende recorrer aos auxílios abaixo para custeio das mensalidades? Pró-Uni (Programa Universidade para Todos)	A	Sim
		B	Não
Q037	Caso você ingresse no Ensino Superior privado pretende recorrer aos auxílios abaixo para custeio das mensalidades? Bolsa de estudos da própria Instituição de Ensino Superior	A	Sim
		B	Não
Q038	Caso você ingresse no Ensino Superior privado pretende recorrer aos auxílios abaixo para custeio das mensalidades? Bolsa de estudos da empresa onde trabalho	A	Sim
		B	Não

Q039	Caso você ingresse no Ensino Superior privado pretende recorrer aos auxílios abaixo para custeio das mensalidades? Auxílio do Programa de Financiamento Estudantil - FIES	A	Sim
		B	Não

FONTE: MEC/INEP 2013.

NOTAS:

1. Referente ao Enem 2013, trata-se de uma máscara e não o seu número de inscrição original no Enem. O mesmo NU_INSCRICAO para anos diferentes não identifica o mesmo participante no exame, não permite o acesso aos dados cadastrais como nome, endereço, RG etc, nem identifica o mesmo participante em microdados de pesquisas diferentes.

2. Idade do inscrito em 31/12/2013.

3. Número gerado como identificador da escola no CENSO ESCOLAR.

Modificado pela autora (2015).

ANEXO 2 – SINOPSE ESTATÍSTICA DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2012

Tabela 1.10 – Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2012

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor/Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	7.037.688	1.642.559	187.576	746.109	62.029	10.282	2.469.647	1.919.486
Pública	1.897.376	465.865	82.052	242.797	18.497	4.126	674.444	409.595
Federal	1.087.413	253.961	64.436	163.289	8.968	2.370	373.314	221.075
Estadual	625.283	162.021	16.128	71.702	8.751	1.622	263.524	101.535
Municipal	184.680	49.883	1.488	7.806	778	134	37.606	86.985
Privada	5.140.312	1.176.694	105.524	503.312	43.532	6.156	1.795.203	1.509.891
Paraná	439.292	131.359	3.983	17.257	4.403	291	162.660	119.339
Pública	137.891	49.241	1.524	7.227	1.986	176	38.120	39.617
Federal	55.759	19.266	629	2.530	829	75	7.128	25.302
Estadual	78.300	28.988	877	4.554	1.149	100	30.355	12.277
Municipal	3.832	987	18	143	8	1	637	2.038
Privada	301.401	82.118	2.459	10.030	2.417	115	124.540	79.722

FONTE: MEC/Inep/Deed

NOTA: As regiões e unidades da Federação correspondem ao local de oferta do curso. Modificada pela autora (2015).

ANEXO 3 – SINOPSE ESTATÍSTICA DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2013

Tabela 1.10 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2013

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	7.305.977	1.829.692	222.338	908.683	77.337	13.687	2.364.798	1.889.442
Pública	1.932.527	520.730	90.105	297.095	21.899	5.079	545.602	452.017
Federal	1.137.851	288.996	70.103	198.439	11.073	2.903	317.889	248.448
Estadual	604.517	175.223	17.831	87.787	9.963	2.002	202.433	109.278
Municipal	190.159	56.511	2.171	10.869	863	174	25.280	94.291
Privada	5.373.450	1.308.962	132.233	611.588	55.438	8.608	1.819.196	1.437.425
Paraná	436.897	127.906	3.962	18.838	3.976	289	163.375	118.551
Pública	130.073	37.495	1.339	6.479	1.553	176	33.087	49.944
Federal	53.842	9.263	426	1.478	373	70	3.238	38.994
Estadual	72.766	27.141	883	4.850	1.172	104	29.631	8.985
Municipal	3.465	1.091	30	151	8	2	218	1.965
Privada	306.824	90.411	2.623	12.359	2.423	113	130.288	68.607

FONTE: MEC/INEP/DEED

NOTA: As Regiões e Unidades da Federação correspondem ao local de oferta do Curso. Modificada pela autora (2015).

